جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي التربوي

التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك

Wisdom Based Thinking and Its Relationship with the Values System Among Yarmouk University Students

إعداد الطالبة

جمالات محمد غرايبة

إشراف الدكتور

نصر يوسف مقابلة

الفصل الدراسي الأول

2015/2014م

التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم

لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

جمالات محمد عبدالله غرايبه

بكالوريوس معلم صف لغة انجليزية، جامعة البلقاء التطبيقية، 2007م

وقدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

د. نصر يوسف مقابلة.................................مشرفا ورئيسا

علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

الأستاذ الدكتور: عبدالله بني عبدالرحمن............................عضوا.

المناهج وأساليب التدريس، جامعة اليرموك.

د. فراس الحموري..عضوا.

علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

تاريخ مناقشة الرسالة

٣/2014/12م.

ب

الإهداء

إلى من أنار لي درب الحياة، وقدم لي ينبوعاً من الحب والحنان، إلى من أعطاني العطف الصادق والقلب الكبير دون أن ينتظر مني مقابلاً إلى الذي بعث الحياة والعزم في كل كلمة وكل حرف في رسالتي.................

إلى من أراه أملاً ونوراً يضيء لي دربي إلى مصدر قوتي وإرادتي في الحياة، إلى القلب الكبير إلى مصدر نجاحي، إلى من امتلأ قلبه بالحنان، ولهج لسانه بالدعاء لي.................

إلى زوجي العزيز

إلى مصدر عزتي وبقائي، إلى الذين واكبوا مسيرة بحثي وساعدوني في دربي وغمروني بلطفهم ومحبتهم.................

أولادي الأعزاء

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فيطيب لي بعد أن بلغت هذه الرسالة بعون الله نهايتها, أن أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى مشرفي الدكتور نصر يوسف مقابلة.الذي تعهدني بالرعاية والتوجيه المستمرّين فله مني كل التقدير والاحترام.

وكذلك أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من أسدى إليَّ يد العون والمساعدة في قيامي بإعداد هذه الرسالة.

الباحثه

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث **الطريقة والإجراءات**	**60-47**

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

فهرس الأشكال

الملخص

غرايبة، جمالات، التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، المشرف: نصر يوسف مقابلة.

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة ومنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من 1443 طالباً وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم وفق الطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة، ولجمع البيانات، تمّ ترجمة مقياس التفكير المستند إلى الحكمة إضافة إلى استخدام مقياس منظومة القيم المطور من العتوم والخصاونة (1999).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً. بينت النتائج أن مستوى المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً. وأظهرت النتائج علاقة ارتباطية إيجابية بين الأبعاد المعرفية للتفكير المستند إلى الحكمة وبين القيم الدينية والاجتماعية. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد التفكير التأملي وهو أحد أبعاد التفكير المستند إلى الحكمة وبين القيم الدينية والاجتماعية. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البُعد الانفعالي للتفكير المستند إلى الحكمة وبين القيم الدينية والاجتماعية. أشارت النتائج بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البُعد المعرفي للتفكير المستند إلى الحكمة وبين القيم الدينية والاجتماعية.

وفـي ضـوء النتـائج، أوصـت الدراسـة بالعمـل علـى تعزيـز منظومـة القـيم الدينيـة والاجتماعيـة كمساقات إجبارية واختيارية للجامعة، وإجراء المزيد من الدراسات حول التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى مجتمعات أخرى، ودعوة القائمين على تطوير برامج التعليم الجامعي في جامعة اليرموك تضمين الكتب المقررة المستخدمة في تدريس الطلبة المزيد من النشاطات التي تنمي مهارات التفكير المستند إلى الحكمة لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير المستند إلى الحكمة، المنظومة القيمية، طلبة جامعة اليرموك.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

مع زيادة عدد الجامعات في الأردن وارتفاع نسبة التسجيل في الجامعات الأردنية الحكومية منها والخاصة, نجد أن العمل على تطوير بعض المهارات لدى مجتمع الطلبة من أهم المكونات التي تسهم في خلق جيل من الشباب قادر على التصدي لتحديات المستقبل. وتمثل جامعة اليرموك إحدى الجامعات، حيث تأسست في عام (1976) وتخرج منها العديد من الرجال والنساء الذين ساهموا بشكل كبير في بناء الاردن.

ولأن المجتمع الأردني من المجتمعات الفتية، حيث يشكل الشباب نسبة (70%) من المجتمع الأردني تقريبا، مما يعني أن الاردن يعتمد بشكل كبير على جيل الشباب للمساهمة في تطوره ورقيه في السنوات القادمة عبر مؤسساته المختلفة، لاسيما الجامعات بشكل رئيس لتعزيز دور أجيال الشباب من خلال إعدادهم بالشكل الأفضل ليكونوا قادة قادرين على قيادة مختلف النشاطات المجتمعية، من خلال العمل على غرس بعض القيم المهمة للشباب بشكل عام والطلبة بشكل خاص، مثل العمل على غرس قيم القيادة والقدرة على إدارة النشاطات المجتمعية والحياتية المختلفة (دائرة الإحصاءات العامة، 2011). مما دفع المختصين والتربويين للبحث عن الخصائص والقدرات والسمات الشخصية للمتعلم لتحديد مدى مساهمتها في تعلمه، وتنمية ذكائه، وسماته التي تمكنة من ممارسة دوره في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، وما ينفذه من نشاطات. ونظراً لتعدد هذه الخصائص والسمات والقدرات فمن المستحيل دراستها

كاملة مجتمعة في آن واحد؛ لذلك يتم تناولها منفردة بهدف معرفة تأثيرها على قدرات الطلبة العقلية، والسلوكية، ومن بين هذه المتغيرات التفكير المستند إلى الحكمة ومنظومة القيم وفيما يلي توضيح لهذه المتغيرات.

الإطار النظري

نظراً للتطورات السريعة التي تشهدها الألفية الثالثة في شتى مجالات الحياة، وذلك نتيجة للتطور والتقدم الهائل والذي أصبح من أبرز ملامح الحياة، وهذا بدوره أصبح يفرز مجموعة من المشكلات والتي أصبحت تؤثر على مجالات الحياة كافة؛ سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية، مما جعل من الضروري اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة هذه التغيرات المتسارعة والتي ألقت بظلالها على كافة المجالات.

ولهذا أصبح الهدف الرئيس للأنظمة التربوية هو إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات وقادر على أن يصدر القرارات المناسبة، حيث أصبح المقياس الرئيس الذي يقيس تقدم الشعوب والدول هو قدرتها على تنمية عقول أبنائها؛ وزيادة تفكيرهم على نحو يساعد المجتمع على مواجهة التحديات المتتالية؛ كما ويقدم حلولاً تساعدنا على التصدي للمتغيرات كافة بطرق علمية مبنية على أساس من المعرفة، على نحو يمكننا من التفاعل الإيجابي البنّاء من متغيرات العصر، لذلك برز الاهتمام بتنمية التفكير بأشكاله المختلفة كمطلب ملح في ظل ما يشهده عالم اليوم من تغيرات متسارعة، وتحولات جذرية يشمل ميادين الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ويكاد يجمع كثير من الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية على أهمية التفكير كقدرة من قدرات العقل البشرية التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان كمستخلف في الأرض يعمل على إعمارها.

وعند مراجعة ما كُتِب عن التفكير، وأنماطه نكتشف أهمية هذا المجال البحثي للكثير من متخذي القرارات، سواء أكانوا من رجال السياسة، أو الاقتصاد، أم التربويين، ولعلّ العاملين في المجال التربوي عرفوا الحاجة إلى وعي وفهم وتطبيق هذه الأنماط بمهاراتها المختلفة، بهدف ترسيخها في عملية التعلم.

والمتابع لتطور أنماط التفكير يلحظ أن هناك نوعاً جديداً أخذ يفرض نفسه في الدراسات الغربية الحديثة، ألا وهو التفكير المستند إلى الحكمة (Wisdom- based thinking) ولعلّ كتابات العالم الأمريكي ستيرنبيرغ (Sternberg, 1990) حول فهم الحكمة تعد من المحاولات المبكرة التي فتحت الباب على مصراعيه أمام البحث والاستقصاء لدى الكثير من الباحثين الغربيين في هذا المجال، حيث يرى ستيرنبيرغ أن الحكمة تطبيق للذكاء والإبداع الذين يملكهما الشخص، وذلك ضمن إطار مصفوفة القيم ذات العلاقة بالعمل والأداء والتحصيل، بما يضمن التوازن في العلاقة بين ما يحقق البعد الشخصي والبعد العام.

تعريف الحكمة

على الرغم من أن مفهوم الحكمة اكتسب شعبية كبيرة بين الباحثين يلاحظ أن هناك اتفاقاً على أن تعريف الحكمة له العديد من الأبعاد والجوانب والتي يعزز ويفسر كل منها الآخر. عرفت الحكمة لغوياً بتعريفات كثيرة، قد عرفها الراغب الأصفهاني بأنها "إصابة الحق بالعلم والعقل" (ص127). وعرفها ابن منظور بأنها "معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم"(ابن منظور، ص270).

والحكمة بفتح الحاء والكاف قطعة حديد تحيط بحنكي الفرس فتمنعه من الجري الشديد، وتجعل التحكم في الفرس سهلاً، ومنها اشتقت كلمة "الحكمة" لأنها تمنع صاحبها من قبيح الأفعال وسوء

الأخلاق، وبما أن الحُكم هو وسيلة لمنع الظلم فإن الحكيم هو الذي تمنعه حكمته من الوقوع في الفساد، وتمنعه من الظلم وتجعله حكيماً حليماً لا يغضب، عالماً لا يجهل، متقناً للأشياء مانعاً للفساد والخلل".

والحكمة في الاصطلاح: لا تختلف كثيراً عن المعنى اللغوي، حيث عرفها العلماء تعريفات كثيرة منها: الإصابة في القول والفعل(الألوسي، ص41). ومنها تعريف ابن القيم الجوزية "فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي" (ص299).

مفهوم الحكمة في اللغة

جاءت كلمة الحكمة في اللغة بعدة معانٍ، منها:

1- تستعمل بمعنى: العدل، والعلم، والحلم، والنبوة، والقرآن، والإنجيل. وأحكم الأمر: أتقنه فاستحكم، ومنعه عن الفساد(الفيروزآبادي، د.ت، ص1415).

2- **والحكمة** عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ويُقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها: حكيم(ابن الاثير، 1979، 119/1).

3- **والحكيم:** المتقن للأمور، يقال للرجل إذا كان حكيماً: قد أحكمته التجارب(الرازي، 1995).

4- **والحَكَمُ والحكيم** هما بمعنى: الحاكم والقاضي، والحكيم فعيل بمعنى فاعل، أو هو الذي يُحكِمُ الأشياء ويتقنها، فهو فعيل بمعنى مفعل(ابن الاثير، 1979، 119/1).

ومما تقدم يتضح ويتبين أن الحكمة يظهر فيها معنى المنع، فقد استعملت في عدة معان تتضمن معنى المنع:

فالعدل: يمنع صاحبه من الوقوع في الظلم.

والحلم: يمنع صاحبه من الوقوع في الغضب.

والعلم: يمنع صاحبه من الوقوع في الجهل.

عرّف ابن منظور (1970) مفهوم الحكمة على أنها "معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم (ويقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها حكيم) ورجل حكيم شيخ مجرب منسوب إلى الحكمة".

مفهوم الحكمة في الاصطلاح الشرعي

ذكر العلماء مفهوم الحكمة في القرآن الكريم والسنة النبوية، واختلفوا على أقوال كثيرة، فقيل: الحكمة: النبوة، وقيل: القرآن والفقه به: ناسخه ومنسوخه، ومحكمه ومتشابهه، ومقدمه ومؤخره، وحلاله وحرامه، وأمثاله. وقيل: الإصابة في القول والفعل، وقيل: معرفة الحق والعمل به، وقيل: العلم النافع والعمل الصالح، وقيل: الخشية لله، وقيل: السنة، وقيل: الورع في دين الله، وقيل: العلم والعمل به، ولا يسمى الرجل حكيماً إلا إذا جمع بينهما، وقيل: وضع كل شيء في موضعه. وقيل: سرعة الجواب مع الإصابة.

وقد ذكر بعضهم تسعة وعشرين قولاً في تعريف الحكمة، ((وهذه الأقوال كلها قريب بعضها من بعض؛ لأن الحكمة مصدر من الإحكام، وهو الإتقان في قول أو فعل، فكل ما ذكر فهو نوع من الحكمة، فكتاب اللَّه حكمة، وسنة نبيه عليه الصلاة والسلام حكمة، وكل ما ذكر من التفصيل فهو حكمة. وأصل الحكمة ما يمتنع به من السفه. فقيل للعلم حكمة؛ لأنه يمتنع به من السفه، وبه يعلم الامتناع من السفه الذي هو كلُّ فعلٍ قبيح...))(القرطبي، 1964، 330/3).

وقيل الحكمة كل كلام وافق الحق فهو حكمة وقيل الحكمة هي الكلام المعقول المصون عن الحشو وقيل هي وضع شيء في موضعه وقيل هي ما له عاقبة محمودة ، والحكمة الإلهية علم يبحث فيه عن أحوال الموجودات الخارجية المجردة عن المادة التي لا بقدرتنا واختيارنا وقيل هي العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه والعمل بمقتضاه ولذا انقسمت إلى العلمية والعملية، والحكمة المسكوت عنها

هي أسرار الحقيقة التي لا يطلع عليها علماء الرسوم والعوام على ما ينبغي فيضرهم أو يهلكهم، والحكمة المنطوق بها هي علوم الشريعة والطريقة(الجرجاني، 1984، 124/1).

وعند التأمل والنظر تجد الباحثة أن التعريف الشامل الذي يجمع ويضم جميع هذا الأقوال في تعريف الحكمة هو: ((الإصابة في الأقوال والأفعال، ووضع كل شيء في موضعه)).

فجميع الأقوال تدخل في هذا التعريف؛ لأن الحكمة مأخوذة من الحكم وفصل القضاء الذي هو بمعنى الفصل بين الحق والباطل، يقال: إن فلاناً لحكيم بيِّن الحكمة، يعني: أنه لبين الإصابة في القول والفعل، فجميع التعاريف داخلة في هذا القول؛ لأن الإصابة في الأمور إنما تكون عن فهم بها، وعلم، ومعرفة، والمصيب عن فهم منه بمواضع الصواب يكون في جميع أموره: فهماً، خاشياً للّه، فقيهاً، عالماً، عاملاً بعلمه، ورعاً في دينه... والحكمة أعم من النبوة، والنبوة بعض معانيها وأعلى أقسامها؛ لأن الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام – مسددون، مفهمون، وموفقون لإصابة الصواب في الأقوال، والأفعال، والاعتقادات، وفي جميع الأمور(القرطبي، 1964، 436/1).

الحكمة في القرآن الكريم:

ورد لفظ الحكمة في القرآن الكريم عشرين مرة، في تسع عشرة آية، في اثنتي عشرة سورة، وقد ورد بعدة معانٍ اختلف المفسرون في تفسير الآيات الواردة بلفظ الحكمة.

حيث جاءت في بعض الآيات ثناء على صاحب الحكمة مبيناً أن من يحصل على الحكمة قد نال الشيء الكثير ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُوا الْأَلْبَابِ { 269 } ﴾ (سورة البقرة: الآية: 269)، وكما جاءت في موضع آخر في القرآن الكريم موضحاً أن من يؤتى الحكمة يكون قد بلغ أشده وبلغ مرحلة متقدمة من التكامل والتطور لقوله تعالى: ﴿وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ﴾ (سورة يوسف، الآية 22).

فنجد الرازي (2009، 67/7) يقول: تفسير الحكمة في القرآن على أربعة أوجه:

- **أحدها**: مواعظ القرآن، قال –تعالى– في سورة البقرة: ﴿ وَمَا أَنزَلَ عَلَيْكُمْ مِّنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُم بِهِ﴾ (سورة البقرة، الآية231) ومثلها في آل عمران.

- **وثانيهما**: الحكمة بمعنى: الفهم والعلم، ومنه قوله – تعالى –: ﴿وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا﴾ (سورة مريم، الآية: 12)، وفي سورة لقمان ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ﴾ (سورة لقمان، الآية: 12) يعني: الفهم والعلم، وفي (الأنعام الآية: 89): ﴿ الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ﴾ (سورة الأنعام، الآية:89).

- **ثالثها**: الحكمة بمعنى النبوة، ففي سورة النساء: ﴿ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (سورة النساء، الآية: 54)، وفي (ص 20) ﴿ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ﴾ (سورة صّ، الآية20) وفي البقرة: ﴿وَآتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (سورة البقرة: الآية: 251).

- **ورابعها**: القرآن بما فيه من عجائب الأسرار، ففي النحل ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ﴾ (النحل: من الآية125)، وفي (البقرة 269) ﴿وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ (سورة البقرة: الآية: 269).

ويقول الفيروزآبادي (د.ت، 490/2): وردت –الحكمة– في القرآن على ستة أوجه:

- **الأول**: بمعنى النبوة والرسالة، ﴿ وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (سورة آل عمران: من الآية48). ﴿آتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ﴾ (سورة صّ، الآية: 20) ﴿وَآتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (سورة البقرة، الآية:251). أي: النبوة.

- **الثاني:** بمعنى القرآن والتفسير والتأويل، وإصابة القول فيه: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ (سورة البقرة، الآية: 269).

- **الثالث:** بمعنى فهم الدقائق والفقه في الدين ﴿وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا﴾ (سورة مريم، الآية: 12).

- **الرابع:** بمعنى: الوعظ والتذكير ﴿فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (سورة النساء، الآية: 54). أي: المواعظ الحسنة، ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ﴾ (سورة الأنعام، الآية: 89).

- **الخامس:** آيات القرآن وأوامره ونواهيه ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾ (سورة النحل، الآية: 125).

- **السادس:** بمعنى حجة العقل على وفق أحكام الشريعة، ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ﴾ (سورة لقمان، الآية: 12) أي: قولاً يوافق العقل والشرع.

الحكمة في السنة النبوية الشريفة:

السنة هي المفسرة للقرآن، وهي المصدر الثاني للتشريع، ولذا سأذكر بعض الأحاديث التي وردت في الحكمة مع الاختصار في ذلك:

1. عن ابن عباس –رضي الله عنهما– قال: ضمني رسول الله صلى الله عليه و سلم إلى صدره، وقال: " اللهم علمه الحكمة" (رواه البخاري). قال البخاري: الحكمة: الإصابة في غير النبوة.
2. عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: كان أبو ذر يحدث أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال:"فرج عن سقف بيتي وأنا بمكة فنزل جبريل ففرج صدري ثم غسله بماء زمزم، ثم جاء بطست من ذهب ممتلئ حكمة وإيماناً فأفرغه في صدري ثم أطبقه"(رواه البخاري).

3. وعن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم :"لا حسد إلا في اثنتين، رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق، وآخر آتاه الله حكمة فهو يقضي بها ويعلمها"(رواه البخاري). والحكمة هنا فسرت بالقرآن، كما وردت في حديث آخر.

4. وعن أبي بن كعب رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال:"إن من الشعر حكمة "(رواه البخاري). **قال ابن حجر**: إن من الشعر حكمة، أي: قولاً صادقاً مطابقاً للحق. وقيل: أصل الحكمة: المنع، فالمعنى: إن من الشعر كلاماً نافعاً يمنع من السفه (العسقلاني،1958، 167/1).

5. وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم يقول: "أتاكم أهل اليمن هم أرق أفئدة وألين قلوباً، الإيمان يمان والحكمة يمانية "(رواه البخاري). **قال ابن الصلاح:** إن المراد بالحكمة: العلم المشتمل على المعرفة بالله(العسقلاني، 1958، 532/6). ومعاني الحكمة في هذه الأحاديث قريبة من المعاني التي ذُكرت عند بيان الحكمة في القرآن الكريم.

وباستعراض الأدب التربوي نجد العديد من التعريفات لمفهوم الحكمة، يمكن القول بأن هناك تعريفين رئيسيين لمفهوم الحكمة أولهما إنه "مهارة مركبة تتضمن استخدام العديد من مهارات التفكير العليا من أجل توجيه الفرد نحو التصرف بطريقة معينة". كما يعرّف بأنه: "مهارة تحليلية تقوم على أن يعمل الفرد على تحليل مجموعة المواقف التي يواجهها ومن ثم اتخاذ مسار التصرف والسلوك حسب هذه المواقف" (Takahashi & Overton, 2002).

ويذكر أرلن (Arlin, 1990) بأن الحكمة هي "نوع من التفكير الذي يتطور نتيجة لقدرة الفرد على حل المشكلات وقدرته على الإجابة عن الأسئلة المطروحة حول المشكلات التي يواجهها في حياته" ويكون الفرد حكيماً حين يكون قادراً على اكتشاف أوجه الشبه بين المشكلة التي يواجهها في الوقت

الحالي وبين مشكلات واجهها في السابق وفي قدرته على تحديد سبب المشكلة بشكل جيد ومن ثم السعي نحو إيجاد الحل المناسب للمشكلة.

وفي نفس السياق، يعرّف لابوفي–فيف (Labouvie- Vief, 2000) الحكمة على أنها "واحدة من أهم العمليات العقلية المرتبطة بقدرة الفرد على التفكير المنطقي. ويضيف هذا الباحث بأن الاندماج بين المنطق والقدرات العقلية العليا يؤدي إلى قدرة الفرد على التفكير بشكل حكيم وزيادة وعيه على فهم المواقف الحياتية المعقدة ومن ثم العمل على حل تلك المشكلات.

في حين يعرف رضا (2005) الحكمة بأنها: إصدار الحكم الصائب في شأن من شؤون الحياة بناءً على الفطنة والبصيرة والدراية المتمثلة في الخبرات السابقة.

وعرّفها بانج (Bang, 2009) بأنها مجموعة من الخصائص المتكاملة المتضمنة عدة أبعاد كالذكاء والأخلاق، والحدس، والبصيرة، والتفكير المنطقي، والإبداع، كما أنها تتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومحاكمات عقلية.

ويعّرف الجراح وبشارة وشريدة (2012) الحكمة بأنها: أرقى العمليات العقلية العليا وتتطلب تفكيراً ناقداً وإبداعياً، وفوق معرفي، واتخاذ قرار، وحل مشكلات تهدف إلى الفضيلة والحياة المثلى.

وبهذا، تخلص الباحثة بأن الحكمة هي "قدرة الفرد على استخدام مجموعة من المعارف، ومهارات التفكير العليا بغرض إطلاق الأحكام المنطقية على المشكلات التي يواجهها الفرد ومن ثم العمل على إيجاد الحل المناسب لهذه المشكلات".

التفكير المستند إلى الحكمة

يعد التفكير أحد العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو يساعد على تقدم الحياة، وكما يساعد الفرد على حل العديد من المشكلات التي يواجهها في حياته. وباستخدام التفكير، يستطيع الفرد السيطرة والتحكم بأمور كثيرة وتوجيه هذه الأمور لصالحه. ويعرّف التفكير بمفهومه المجرّد على أنه "عملية عقلية وجدانية تُبنى على أساس مجموع العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع إضافة إلى استخدام عمليات مثل التذكر والتمييز والتعميم المقارنة والاستدلال والتحليل" (بركات، 2006، ص1).

ويصف ويبستر (Webster, 2007, p:15) التفكير المستند إلى الحكمة بأنه "تعبير عن عدة بناءات نفسية تعكس الوظيفية التكاملية لمجموعة من العمليات السيكولوجية ضمن موقف أو سياق معين". ويشير هذا التعريف إلى أن التفكير المستند إلى الحكمة هو نتاج لعمليات تفاعل ديناميكية بين مجموعة من خصائص الشخصية المعرفية الانفعالية والتأملية ومن وجهة النظر المعرفية، فإن وضع التفكير المستند إلى الحكمة على أنه "مهارة مركبة يمكن إيجاده في النظريات التي تقول أن الحكمة تظهر من خلال المستويات العالية من التنظيم المعرفي التي يظهرها الفرد" (Kramer, 2000, p:85).

واعتبر بعض الباحثين أن التفكير المستند إلى الحكمة هو مهارة تحليلية، فعلى سبيل المثال يذكر تاكاشاني واوفرتون (Takahashi & Overton, 2002, p: 270) بأن الحكمة هي "مهارة تظهر من خلال قدرة الفرد على حل المشكلات اليومية، قدرته على التقييم والتقويم وإطلاق الأحكام". وبهذا، فإن التفكير المستند إلى الحكمة هو مجموعة من المهارات التي تتكون من المعارف التي اكتسبها الفرد من خلال خبراته السابقة والتصرف بشكل معين وخاصة في المجالات التي تتصدى للمشكلات الأخلاقية. وحسب وجهة النظر هذه، فإن التفكير المستند إلى الحكمة هو نظام معقد من المعارف حول معاني الحياة وحول السلوك والتصرف بشكل معين.

وقدّم بالتيس وستودنغر (Balets & Staudinger, 2000, p: 130) قائمة تتضمن خمس مكونات للحكمة يمكن إجمالها في الآتي:

1. امتلاك الفرد لمعارف غنية حول حقائق الحياة.
2. امتلاك الفرد للمعارف الإجرائية التي تمكنه من التعامل مع المشكلات في الحياة.
3. امتلاك الفرد للمعارف حول البيئات والسياقات المختلفة وديناميكيتها.
4. امتلاك الفرد لمعرفة غنية حول القيم الحياتية.
5. قدرة الفرد على إدارة وتمييز الجوانب غير الواضحة من الحياة.

وأشارت موراتيو وايفكيدز (Moraitou, Efklides, 2012, p: 860) بأن التفكير المستند إلى الحكمة يمكن تعريفه ببساطة على أنه "قدرة الفرد على تطبيق مهارات الذكاء، الإبداعية والمعرفة على اختلافها" وأن القيم الحياتية والشخصية تلعب دوراً مهماً في قدرة الفرد على استخدام التفكير الحكيم من أجل الوصول إلى الصالح العام وخلق توازن بين المصلحة الفردية وبين المصلحة العامة.

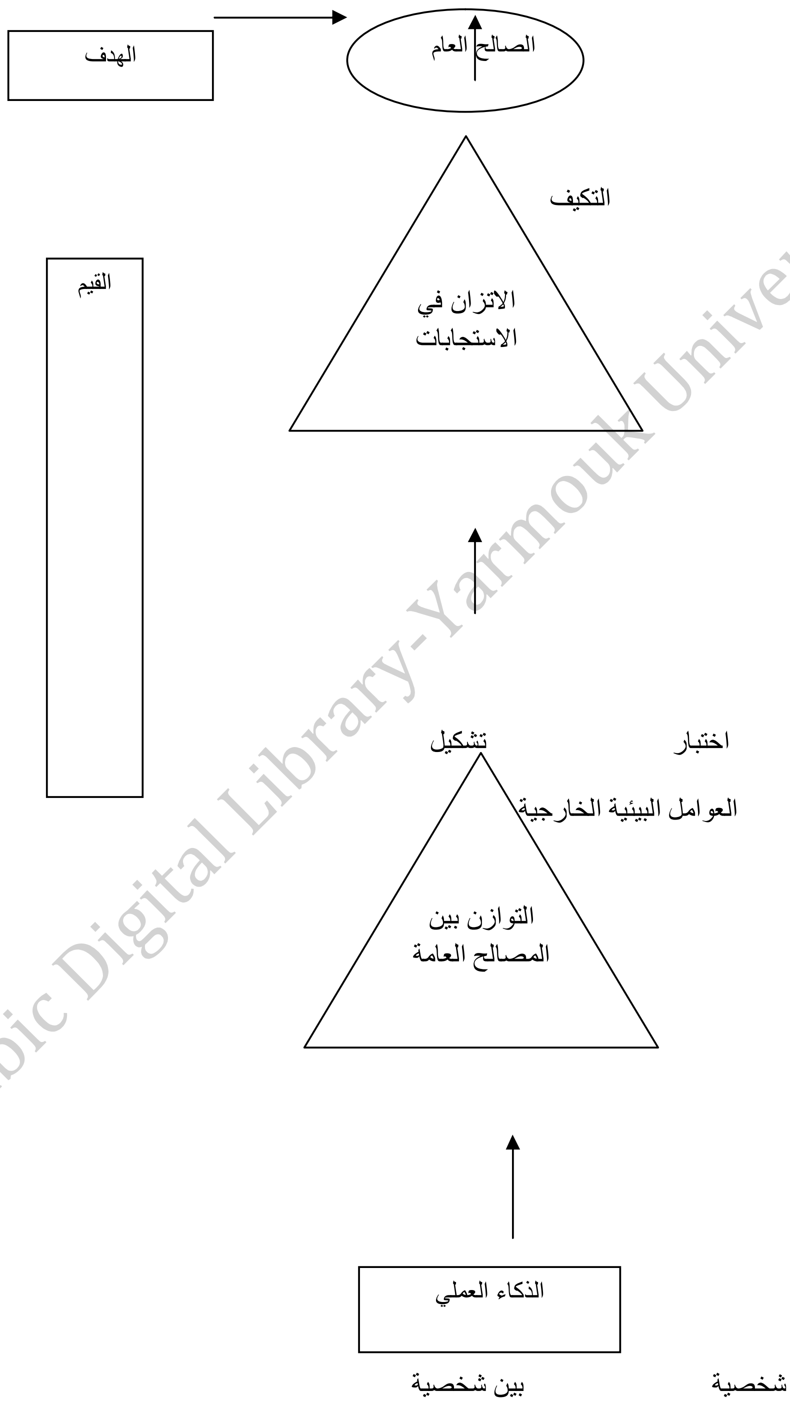
ويشير بالتيس وستودنيغر (Baltes & Staudinger, 2000) بأنها استخلاص الخبرة والمعنى من الحياة، وهنا يتضمن عناصر أخرى مهمة حيث يشيران إلى أنها "القدرة على فهم الطبيعة البشرية، والمعرفة المتعمقة، والخبرة بأساليب الحياة العملية والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها، ومنها: القدرة على الإنصات، والتقويم، وإسداء النصح، والقدرة على إصدار الحكم، ومعنى الحياة، وتوظيف تلك المعرفة لتحسين حياة الفرد والآخرين.

وعند مراجعة ما كُتب عن الحكمة نجد أنَّ هناك عدداً كبيراً من المفكرين الغرب اهتموا بموضوع التفكير المستند إلى الحكمة وأعطوه اهتماماً كبيراً بالمقابل نجد أن العالم العربي لم يعطِ الموضوع اهتماماً كبيراً، وقد توالت النظريات التي فسرت الحكمة وقد تتفق جميعها في تعريف الحكمة إلا أننا نجد اختلافات في أبعاد الحكمة، ومن أبرزها نظرية ستيرنبيرج (Sternberg, 1999) حيث تحدث عن مفهوم

الحكمة وعلاقته بالإبداع والذكاء؛ وتحدث عن عدة مكونات للحكمة مثل فهم الذات وفهم ومعرفة الآخرين، والحكم، والقدرة على التعلم من البيئة، ويشر زايد (2014) إلى أن الحكمة بناءٌ يتكون من ثلاث مهارات هي:

1. قدرة الفرد على إدراك معارفه الذاتية.
2. قدرة الفرد على إدراك قدراته الفردية تجاه المعارف التي يستطيع تحقيقها.
3. قدرة الفرد على إدراك قدراته الفردية تجاه المعارف التي لا يستطيع تحقيقها.

وكان ستيرنبرغ من أوائل الباحثين الذين تناولوا مفهوم الحكمة لدى البشر حيث قدّم نظرية أسماها نظرية التوازن في الحكمة (The Balance Theory of Wisdom) والتي ترتبط ببناءات الحكمة لدى الأفراد وكيفية الحصول عليها. وقام ستيرنبرغ بالعديد من الدراسات خلال عشرين عاماً حيث قدمت نتائج تلك الدراسات خلاصات تقول أن الحكمة تطبيقٌ عملي للذكاء والإبداع يتمثل في إطار مصفوفة قيم الفرد ذات العلاقة بالعمل والأداء، في إطار التوازن بين ما هو شخصي ومهم للفرد نفسه وما هو عام للمجتمع ككل، وخلص في نهاية أبحاثه ودراساته أن الحكمة هي عبارة عن نوع من الذكاء العملي غير المرتبط بتحقيق المصلحة العامة لدى الأفراد وقد أكد ستيرنبرغ أن الحكمة هي نوع من الذكاء العملي لا تطبق للوصول للمصلحة الشخصية ولكنها تسعى للمصلحة العامة في ظل التوازن بين المصالح كلها (شكل رقم 1).



الشكل رقم (1)

نموذج ستيرنبرغ للتوازن في الحكمة

(المصدر: زايد، 2014)

يظهر من الشكل وجهة نظر ستيرنبرغ في نموذجه المقدم في التوازن في الحكمة، ولفهم الشكل يتم متابعته من الأسفل إلى الأعلى وهو يرى أن الحكمة تتكون من الذكاء العملي وهو القاعدة الرئيسة التي تتكون منها الحكمة متجهاً إلى أعلى بتوازن الذكاء العملي بين المصالح الشخصية والمصالح العامة في ظل التأثر بالعوامل البيئية الخارجية، فما ساعد منها على التكيف وما لم يساعد يتم تشكيله للوصول إلى الصالح العام والهدف المراد وهو تحقيق الحكمة. كل ذلك يجب أن يتم مع مراعاة القيم العامة والمصالح العامة (Sternberg, 2001).

أمّا Green فقد حدد ثمانية مكونات للحكمة وفيما يلي أبرزها حسب نظرية جرين وبراون (Green & Brown, 2009):

1- المعرفة الذاتية (Self-Knowledge):

حيث يصف هذا العامل كيفية وعي الفرد لنقاط قوته وضعفه، وقيمه، واهتماماته، ومعتقداته الفكرية والتعمق في البحث عن أصل وجوهر الأشياء ومعرفتها على حقيقتها، والسعي إلى الوقوف على جوانب التكامل بين وجهات النظر المختلفة، واكتشاف جوانب التفرد فيما بينها لإثراء المعرفة والنظرة الشخصية للفرد، والتركيز على العناصر الجوهرية وإعطائها ما تستحقه من اهتمام.

2- إدارة الانفعالات (Emotional Management):

يصف هذا البعد قدرة الفرد على فهم وإدارة الشكوك ، وإدارة ضغوطاته وانفعالاته والمحافظة على رباطة جأشه بطريقة فاعلة ومن العناصر الأخرى التي يحتويها هذا المكون تحمل وتقبل حالة الغموض المحيطة بالفرد، والسيطرة على حالة الغضب والخوف بحيث لا يؤثران على سلوك وقرارات الفرد والتعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة ولا تثير حفيظة الآخرين، وتحمل الآخرين فليس كل الأفراد لديهم قدرٌ موازٍ أو مساوٍ من الحكمة. ومن ثم يجب تحمل وتفهم ما يصدرونه من سلوكات لا تتسم بالحكمة.

3- الإيثار (Altruism):

ويصف هذا البعد قدرة الفرد على استخدام تأثيراته في خدمة الآخرين، واحترام الآخرين وتقديرهم، ورؤية مناقبهم الحسنة ، والتعلم وفهم الآخرين ومساعدتهم والإشفاق عليهم، والتوافق وتقبلهم بحساسية اتجاه حاجاتهم وإقباله على تعديل سلوكياته إذا ألحق بهم ضرراً.

4- الإلهام (Inspiration):

يصف هذا البعد قدرة الفرد على إلهام الآخرين، وتقديم نصائح مفيدة عن الحياة لهم، والتغلب على المحددات التي تعيق عملهم، والعمل كنموذج لهم والتحلي بالشجاعة وإظهار الثقة بقدراتهم، وتقديم حجج مدعمة بأدلة، والتواصل معهم.

5- الحكم (Judgment):

يصف هذا البُعد قدرة الفرد على فهم ووعي الفلسفات والثقافات المختلفة في الحياة، والتمتع بالفضول العلمي وأخذ السياق بعين الاعتبار عند الشروع في اتخاذ القرارات، والاستفادة من جوانب التعلّم المختلفة في الحياة، والوعي بكيفية رؤية الفرد في الأشياء، والتصرف حيالها، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين.

6- معرفة الحياة (Life Knowledge):

يصف هذا البعد العلاقات بين الناس والعالم الطبيعي، وبين المعرفة والأفكار والتأمل بشكل منتظم، والوعي بدورة الحياة، والبحث عن المعاني العميقة في الحياة، وأخذ السياقات البعيدة بعين الاعتبار، وتقييم النصوص الثانوية في المواقف، وتقبل الغموض في الحياة.

7- مهارات الحياة (Life Skills):

يصف هذا البعد قدرة الفرد على إدارة الوقت ومراعاة الأوليات وأخلاقيات العمل، وتحقيق الأهداف، وحسن تقدير الغايات، واتخاذ القرارات ذات المغزى، والاستفادة من فرص الحياة، والشخص الذي يستطيع استثمار معارفه وإمكاناته في إدارة معارفه وإدارة حياته بصورة فعالة في مجالاتها كافة يعد من ملاّك الحكمة.

8- الرغبة في التعلم (Learn Willingness to)

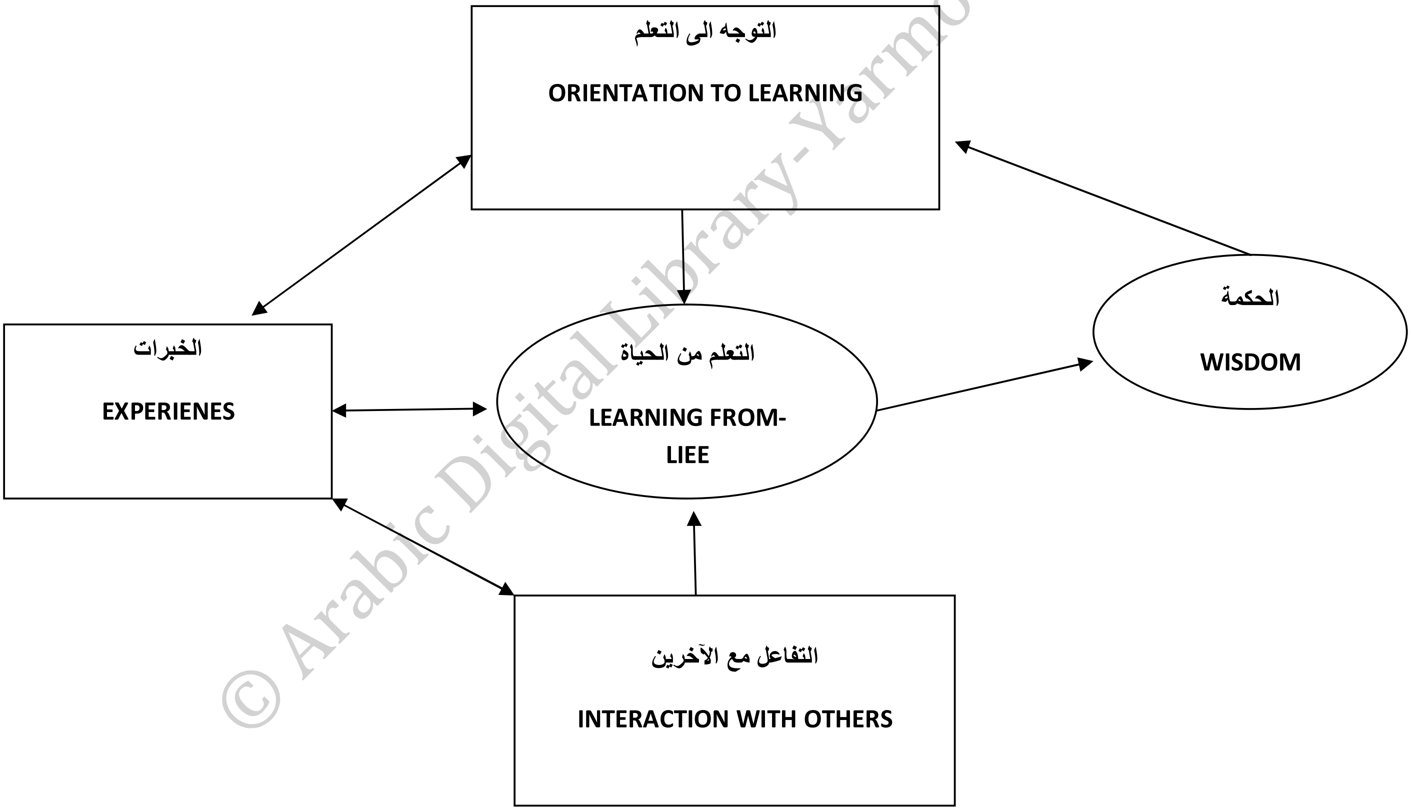
يصف هذا البعد قدرة الفرد على وعي محدودية المعرفة، والتعلم من الخبرة والانفتاح عن التغير، وتقبل النقد البناء، والدافعية في التعلم.

تطور الحكمة لدى الأفراد

أورد كل من جرين وبراون (Green & Brown, 2009) نموذجاً يوضح فيه كيفية تطور الحكمة لدى الأفراد من خلال التعلم في الحياة والذي يمثل أساس عمليات التعلم، وذلك عندما يقوم الفرد بالتأمل، ومن خلال التكامل من ثلاثة شروط مباشرة تسهل تطور الحكمة لدى الأفراد وهي: التوجه نحو التعلم، والخبرات، والتفاعل مع الآخرين.

كل هذه العوامل تؤخذ بعين الاعتبار متفاعلة مع بعضها بعضاً بالإضافة إلى التأثيرات السياقية والبيئية وتطوير التوجه نحو التعلم للأفراد. السياق البيئي يزود الفرد بالخبارت أما التوجه نحو التعلم فيشير إلى مستوى الالتزام والطاقة المكتسبة من المعرفة عند مواجهته الأنشطة بطريقة ما، أو من خلال المشاركة مع الآخرين وتبادل الخبرات معهم.

وهذا يتضمن توجهاً عاماً إلى الحياة، أو موقف الفرد من الحياة مضيفاً إلى الخبرات السابقة والتي تتضمن التفاعل مع الآخرين لجميع الخبرات العامة، ومع بعضهم في بعض الخبرات الخاصة، والبيئة الموجودة فيها الفرد تتضمن الأوضاع العامة، وما تزود الفرد من سياقات وتفاعلات لأحداث عملية التعلم والتفاعل مع الآخرين مما ينتج في النهاية التعلم.



الشكل (2)

نموذج براون لمعرفة الحكمة من الآخرين

BROWNS MODEL OF WISDOM OTHERS

ومن خلال تلك التعريفات التي تقدم ذكرها نلاحظ عدم وجود تعريف محدّد ومتفق عليه من قبل الباحثين والدارسين لمفهوم التفكير المستند إلى الحكمة، لذا فإن الباحثة تعرّف التفكير المستند إلى الحكمة بأنه القدرة على إصدار الأحكام المرتبطة بحياة الأفراد، معتمداً على المعرفة، والخبرات والتفاعلات التي يعيشها الأفراد للوصول إلى تحقيق الغايات التي يطمح إليها الفرد واختيار البيئة المناسبة بما يتناسب مع الفرد.

منظومة القيم

تعتبر القيم ميدان مهم من ميادين التربية فهو مهم للتربويين والمربين وأحد أبعاد الجانب الانفعالي في عملية التعلم والتعليم، وهذا الجانب له تأثير كبير على الطلبة ويترك آثاراً كبيرة في تصرفات الطلبة وشخصيتهم وتصرفاتهم، فغرس القيم عند الفرد إحدى الأهداف الرئيسة للتربية والمجتمع، وذلك أن القيم مهمة جداً للفرد والمجتمع كحدٍّ سواء إذ تعتبر القيم بالنسبة للمجتمع كأعمدة البناء التي تحمل البناية بأكملها، وغرس القيم ضرورة فردية واجتماعية في آن واحد (عبدالله وآخرون، 1991، ص108-111) وتعد القيم واحدة من أهم خصائص الشخصية الإنسانية وأبعادها ذات التأثير الكبير في تعامل الأفراد والجماعات اليومي، ونظرتهم إلى الحياة (سلمان، 2003) كما أن المجتمع لا يمكنه أن يستمد ويحقق أهدافه ويقوم بوظائفه بصورة متوازنة من دون وجود القيم، بحيث يعدُّ الموجه لسلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم، حيث أن سلوك الفرد في مختلف مجالات حياته توجهه لقيمة معينة (أحمد، 1982).

وعلى هذا فقد حظي الاهتمام بتنمية القيم اهتماما كبيراً من جانب رجال التربية والفلاسفة ورجال الدين، وهي تلتقي إجمالاً عند القيم الكلية التي تتعلق بإنسانية الإنسان وإعزاز كرامته ودعم مكانته الوجودية في العالم الذي يعيش فيه، وهناك بعض الدراسات التي تشير إلى طبيعة العلاقة بين التربية

الخلقية والالتزام بقيم المواطنة، وممارسات السلوك التربوي، ومن ثم فقد أصبح الإهتمام في تنمية القيم أحد ميادين المجالات التربوية المهمة، باعتبارها المدخل الآمن لمواجهة كثيرٍ من قضايا المجتمع ومشكلاته التربوية هذا بالإضافة إلى تنمية القيم ومنظوماتها، يعد أحد العوامل الداعمة لمفهوم الأمن القومي بمعناه الشامل (مكروم، 2004).

وتعمل المنظومة القيمية على ربط أجزاء ثقافة المجتمع، وذلك من خلال ترابط العناصر المتعددة والنظم، حتى تبدو متناسقة، وهي تعطي تلك النظم أساساً عقليا يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمي إلى هذه الثقافة، وتزود المنظومة القيمية أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم على البقاء، فالمنظومة القيمية تجعل الأفراد يفكرون في أعمالهم على أنها محاولات لإشباع الرغبات الشخصية، وتترتب القيم في مستويات مختلفة داخل النسق القيمي حسب أولوياتها وأهميتها بحيث تبدو وكأنها مرتبة في سلم، يكون على رأس هذا السلم أكثر القيم قدسية أو أكثرها إلحاحاً وأهمية بالنسبة للفرد أو الجماعة (الحمايدة، 2006).

والقيم لا تنتقل بالوراثة البيولوجية وإنما تنتقل عن طريق التنشئة الاجتماعية إذ ينمو الفرد منذ الصغر ويتعرض للخبرات المختلفة وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية. وعند القول أن القيم غير وراثية يعني أن الفرد يتعلم القيم ويكتسبها تدريجياً أثناء عملية التطبيع الاجتماعي. والقيم تعتبر من أهم المؤثرات على سلوك الأفراد وتعتبر من العوامل المهمة المؤثرة على شخصية الفرد، حيث تعتبر القيم من المعايير العامة للحكم على سلوك الفرد وما يصدر عنه من تصرفات بأنها مقبولة في مجتمعه أو غير مقبولة، كما وترتبط القيم بالصحة النفسية للفرد حيث أن الصحة النفسية تكمن في وجود القيم الإيجابية التي تجعل الفرد قادراً على مواجهة المشكلات الحياتية التي يتعرض لها، كما وتحدّد العلاقة بينه وبين مجتمعه والتزامه بقيم المجتمع يجعله مقبولاً اجتماعياً (ضراغمة، 2013).

يذكر يالاكي (Yalaki, 2010) بأن الفرد حين يتعلم قيمة جديدة يقوم بإدخالها إلى منظومته القيمية حيث تأخذ مكانها بين القيم السابقة حسب درجة أهميتها بالنسبة له. وفي بعض الأوقات، تخسر بعض القيم أهميتها أو تكتسب بعض القيم أهمية أكبر ضمن منظومة القيم التي يحملها الفرد وبالتالي فإن الأهمية النسبية للقيمة يمكن أن تتغير. ومع ذلك، يؤكد بأن المنظومة القيمية تتصف بدرجة من الثبات النسبي وأن عمليات التغير في المنظومة القيمية للفرد أو الجماعة لا تحدث فجأة ولكن نتيجة لأحداث سابقة تأخذ حيزاً مهماً من حياته.

وتلعب المنظومة القيمية دوراً مهماً في حياة الأفراد والمجموعات فهي التي تحدد موقف الفرد أو الجماعة حول القضايا الاجتماعية، والأفكار السياسية والدينية، وطريقة تقديم الفرد لنفسه أمام الآخرين، وآلية إطلاق الأحكام تجاه القضايا المختلفة وكيفية مقارنة الفرد لنفسه مع الآخرين في القضايا المهمة. وتحدد المنظومة القيمية المعتقدات والاتجاهات والسلوكيات التي يقوم بها الآخرون من وجهة نظر الفرد أو المجموعة وهي تؤثر في طريقة استجابتهم نحو هذه السلوكيات والاتجاهات والمعتقدات. ويمكن القول أن المنظومة القيمية هي التي توجه الأفراد والمجموعات حول آلية تبرير معتقداتهم، اتجاهاتهم وسلوكياتهم التي يمكن أن تكون غير مقبولة على المستوى الفردي أو ضمن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .(Lakoff, 2002, p: 360)

تعريف القيم

جاء في القاموس التربوي، أن القيم هي المبادئ الأخلاقية والجمالية والمعتقدات والمعايير التي تعطي ترابطاً، وتوجه القرارات للشخص وأفعاله، حيث يعتنق الشخص هذه المبادئ، أو تفرض عليه من المجتمع (الدبوس، 2003).

القيم في اللغة جمع (قيمة) من "قوم" و"قام المتاع بكذا" أي تعدلت به (الرازي، 1922، ص557) ويذكر الزمخشري (1982، ص382) أن القيم جمع "قيمة" وهي من الفعل (قام) ومصدره (قوم) ولها عدة معاني "قوم العود فاستقام" أي عدله فاعتدل وأصبح مستقيماً، وقوم المتاع أي ثمنه (جعل له ثمناً ومقداراً) نقول: قام بعيرك مائة دينار، وقام تعني الثبات أيضاً.

تعد القيم من أهم المكونات المعرفية والسلوكية لدى الأفراد نظراً لأنها تحدّد سلوكياتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين في المجتمع. وتعرّف القيم لغةً على أنها "الثمن الذي يدفع مقابل الحصول على شيء معين" (زقوت، 2000). وذكر ابن منظور في معجمه لسان العرب بأن القيمة هي مفرد القيم والقيمة هي ثمن الشيء للتقويم حيث يقال فيما بينهم. ويقول العرب أيضاً كم ناقتك؟ أي كم بلغ ثمنها؟ ويقولون أيضاً قامت الأمة مائة دينار أي بلغ ثمنها مائة دينار (ابن منظور، ب.ت: 3783).

وتعرّف القيم اصطلاحاً على أنها "مجموعة من المعايير والأحكام التي يكتسبها الفرد من خلال خبراته ومواقفه الحياتية الفردية ومن خلال تفاعله مع الأفراد الآخرين وهي معايير وأحكام سائدة ومتفق عليها في المجتمع وتعمل الأنظمة التربوية على غرسها لدى الطلبة" (المزين، 2009).

ويرى الخطيب (2003، ص911) أن القيم هي عبارة عن معايير على سلوك الفرد في المجتمع، والتي تعمل على توجيه سلوكه وتحدّد استجابته في مواقف الحياة المختلفة، ويكتسبها الفرد في حياته كما يكتسب المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات عن طريق الخبرة.

وتعرّف القيمة على أنها "اعتقاد يحمله الفرد بأنَّ سلوكاً معيناً يؤدي لنتائج إيجابية على المستوى الفردي وأنه مقبول في الثقافة التي يعيش فيها ذلك الفرد". وتعرّف منظومة القيم على أنها "تنظيم لمجموعة من المعتقدات حول أنماط سلوكية معينة مفضلة تحمل معها قيمة نسبية للفرد والجماعة (Yalaki, 2010, p: 310).

ويرى جريفز (Graves, 2005, p:360) أن القيم هي مجموعة معينة من المعتقدات الجوهرية التي يحملها الأفراد أو تحملها المجتمعات. وتعمل هذه المعتقدات الجوهرية على توجيه الفرد أو المجتمع نحو التكيف مع العالم المدرك الذي يعيش فيه الفرد أو أفراد هذا المجتمع. وتحمل القيم أهمية نسبية للأفراد والمجتمعات حيث نجد أنَّ هناك مجموعة من القيم التي تعد أهم من قيم أخرى وبالتالي فإن الفرد ينظر إلى القيم حسب أهميتها بالنسبة له.

بينما يرى هالستد وتيلر (Halstead & Taylor, 1996) أن القيم هي "مجموعة من المبادئ والمعتقدات الأساسية ومعايير سلوكية تأخذ دور الموجّه للسلوك الإنساني أو يستخدمها الفرد كأحد المرجعيات الأساسية في عمليات اتخاذ القرار التي يقوم بها أو في تقييم وتقويم معتقد أو سلوك معين". ويرى هيل (Hill, 2004: 24) بأن القيم هي "مجموعة من الأولوليات التي يربطها الأفراد والمجتمعات مع معتقدات وخبرات محدّدة وذلك في عمليات اتخاذ القرار حول طريقة عيش الفرد والمجتمع". ويشير جلبرت وهوبير (Gilbert & Hoepper, 1996: 59) إلى أن القيمة هي "المعتقد المرتبط مع تقبل الشيء اجتماعياً وهي مرتبطة مع صفات محددة مثل الشجاعة والنزاهة".

وعرّفت وزارة التربية والتعليم في نيوزلندا من خلال المجلس الوطني للاستشارات (NZCF, 2008) القيم على أنها "مجموعة من المعتقدات أو المبادئ الداخلية التي يحملها الأفراد والمجموعات حول سلوك معين". ويعبر الأفراد والمجموعات عن تلك القيم في طريقة تفكيرهم وسلوكهم وهي مبنية على مجموعة من التقاليد الثقافية والدينية والفلسفية والروحية. ويكتسب الفرد والمجموعات القيم من خلال التأمل الناقد والحوار الفاعل.

وعرفها العميان (312:2002) بأنها: عبارة عن اتفاقيات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد حول ما هو مرغوب به، أو غير مرغوب به، جيد أو غير جيد، مهمّ أو غير مهمّ.

ويشير جريفز (Graves, 2005) بأنَّ الفرد أو الجماعة تمر عبر مجموعة من المراحل في عملية تطوير المنظومة القيمية وأنّ هذه المراحل تتحدد من خلال التغير في مهارات التفكير للفرد أو المجموعة ونتيجة لبعض العوامل البيئية. وأجمل هذا الباحث مجموعة من العوامل مثل التغير في المواقف الحياتية، والمستوى التعليمي، والنضج الأخلاقي والفكري كعوامل تؤثر على نمو وتطور مراحل المنظومة القيمية. وأكّد جريفر (Graves, 2005) بأنَّ مستوى الذكاء أو التفكير ليس مرتبطاً بالضرورة مع درجة تعقيد المنظومة القيمية التي يحملها الأفراد أو تحملها المجموعات.

وذكر بعضُ الباحثين (Konstantinos & Athina, 2009) أنَّ هناك صعوبة في تعريف القيم اصطلاحاً. ولهذا السبب، فقد حاول الباحثون والتربويون استبدال مفهوم القيم بمفاهيم أخرى مثل الاتجاهات والمعتقدات والمبادئ.

فمفهوم القيم من المفاهيم الهامة التي تعددت فيها الآراء وكثرت بصددها وجهات النظر، فقد تناوله الكثير من المفكرين، وتنوعت واختلفت تعريفاتهم، وهذا الاختلاف ترجع جذوره الأساسية إلى المنطلقات النظرية للباحثين، وإلى الاختلافات الموجودة بين الفلاسفة وعلماء الدين وعلماء الاجتماع والاقتصاد والسياسة حول مفهوم القيمة. ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أنَّ:

- القيم عبارة عن أحكام يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة مع المواقف والخبرات المختلفة.
- هذه الأحكام والمعاير لا بدّ أن تلقى قبولاً من الجماعة التي يعيش الفرد بداخلها، ومن ثم تنعكس على سلوك الأفراد واتجاهاتهم واهتماماتهم.
- إذاً لم يلتزم الفرد بهذه الأحكام والمعايير يصبح خارجاً عن نطاق الجماعة.

تصنيف القيم

حاول العديد من الباحثين تصنيف القيم وحصرها، وقد توصل عدد منهم إلى تطوير أنظمة لتصنيف القيم. وقدمت دراغمة (2013) قائمة تتضمن مجموعة من التصنيفات للقيم والمبنية على مراجعتها للدراسات السابقة ذات الصلة. وتمّ تقديم تصنيفين رئيسيين للقيم هما:

1- تقييم روكيتش (Rokeach, 1980)

اعتمد بعض الباحثين مثل روكيتش (Rokeach, 1980) في تصنيف القيم على أساس المقصد في فئتين هما:

أ- القيم الوسيلية (وتضم القيم الأخلاقية وقيم الكفاءة).

ب- القيم الغائية (وتضم قيم الشخصيّة والقيم الاجتماعيّة).

2- تقييم سميث (Smith, 1996)

وصنف سميث (Smith, 1996) القيم في فئتين هما:

أ- القيم التفضيلية (التي يفضل المرء أن يمتلكها).

ب- القيم الملزمة (التي يجب عليه امتلاكها).

3- تصنيف ألبورت وفيزنن وليندزي للقيم

وقدّم ألبورت وفيرنن وليندري (Allport, Vernon, & & Lindzey, 1952) تصنيفاً للقيم يشتمل على ستة أنواع من القيم يمكن إجمالها في الآتي:

1. **القيم النظرية:** وهي تلك القيم المرتبطة باهتمامات الفرد باكتشاف الحقائق والنظريات. فالفرد الذي يتبنى هذا النوع من القيم يتولد لديه اتجاهات بالاهتمام بالجوانب النظرية بينما لا يهتم كثيراً بجوانب العلوم التطبيقية.

2. **القيم الاقتصادية:** وهي تلك القيم التي تحفز الفرد نحو الاهتمام بالمعارف التطبيقية والعملية، بهدف تحقيق مكتسبات مالية واقتصادية.

3. **القيم الجمالية:** وهي تلك المبنية على اهتمام الفرد بالظواهر الطبيعية والانسجام معها والتركيز على الجوانب الجمالية فيها، بهدف تحقيق أعلى درجات الحقيقة حول نفسها.

4. **القيم الاجتماعية:** وهي مجموعة القيم التي تدعو الفرد وتحفزه تجاه الاهتمام بالآخرين.

5. **القيم السياسية:** وهي تلك القيم التي تتجسد باهتمامات الأفراد بتحقيق السلطة وأخذ المناصب السياسية المؤثرة.

6. **القيم الدينية:** وهي القيم التي تتوضح وتتمثل من خلال دراسة النواحي والجوانب الدينية في الحياة والكشف عن الأمور الغامضة في الكون.

مكونات القيم

اتفق بعض الباحثين مثل أبو جادو (2006) والجلاد (2007) إلى أن القيم تشتمل على عدة مكونات أهمها:

- **أولاً: المكون العقلي-المعرفي: (عملية الاختيار):** ويعتمد الفرد في اختياراته السلوكية والمعرفية على مجموعة من المعتقدات أو التصورات حول المواقف والأشياء. وتحقق عمليات اختيار القيم مجموعة من المتطلبات الأساسيّة مثل حرية الاختيار، واختيار الفرد لمجموعة من البدائل المتوفرة بعد عمليات التأمل والتمحص والانعكاسية.

- **ثانياً: المكون الوجداني-النفسي (عملية التقدير):** وهو ذلك المكون الذي يقوم من خلاله الفرد بالاختيار من خلال عمل عمليات تقييم انفعالية ونفسية يسعى من خلالها لتحقيق السعادة والاحترام الذاتي مما يحقق لديه تقدير ذات مرتفع والذي يدعوه إلى السعي وراء آماله وطموحاته. وفي هذا المكون، يعتز الفرد بأنه يتبنى مجموعة من القيم.

- **ثالثاً: المكون السلوكي-الإرشادي الخلقي: (عملية الفعل):** القيم هنا هي مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي تدفع الفرد نحو سلوك معين. فالقيم تتمثل من خلال سلوكيات واضحة وظاهرة وتظهر في أفعال من يتبناها ويعبر عنها في سلوكه.

مصادر القيم

التشريع الإسلامي من المصادر الرئيسة للقيم الأخلاقية وهذا ما يميز التشريع الإسلامي عن غيره والقيم التي وضعها التشريع مصدرها الخالق وليس المخلوق وهذا ما يجعلها قابلة للتطبيق والالتزام وذلك من منطق انسجامها مع الفطرة الإنسانية وصلاحيتها لكل زمانٍ ومكانٍ. ومن مصادر القيم:

1. القرآن الكريم: المصدر الأول والرئيس من مصادر القيم والذي يشمل على النسق القيمي الإسلامي بتفصيلاته وتفريعاته المتعددة، وهو الدستور الذي يستند عليه في اشتقاق القيم من خلال أحكامه وآياته، ومن الآيات التي أشارت لذلك ﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (سورة آل عمران، الآية: 159).

2. السنة النبوية: المصدر الثاني للتشريع هي السنة النبوية كما أمرنا الله تعالى بقوله تعالى: ﴿آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ﴾ (سورة الحشر، الآية: 7) ﴿يَنطِقُ عَنِ الْهَوَى { 3 } إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ (سورة النجم، ا لآية: 3، 4) إذ تعتبر السنة النبوية من خلال كونها تعمل على إيضاح المنهاج الإسلامي المتكامل في القرآن الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد فيه، حيث أشار بكر (1983، ص89) أن القرآن الكريم يمثل الإطار النظري في الإسلام والسنة النبوية تمثل الترجمة العملية لها إلى واقع عملي.

3. الاجتهاد: وقد عرّفه العلماء على أنه "بذل الجهد في استنباط الحكم الشرعي بما اعتبره الشارع دليلاً" (الأسعدي، 1990، ص6).

4. الإجماع: يعرّف الإجماع "اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول ﷺ على حكم شرعي في واقعة".

5. العرف: وهو ما ألفه المجتمع، وسار عليه الناس من قول أو فعل أو ترك (زيدان، 1987، ص252).

ولأنّ للنسق القيمي دوراً رئيساً في حياة الفرد والجماعات والمجتمعات، إلى درجة أصبحت قضية التربية؛ وذلك لأن التربية في حد ذاتها عملية قيميَة، فالقيم تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التربوية وتحكم سلوك الفرد. ومن ثم فالقيم موجودة في كل خطوة، ومرحلة من مراحل عملية التربية وبدونها تتحول التربية إلى فوضى، وإن من دواعي الإهتمام بدراسة القيم، ما تعرضت له المجتمعات العربية عامة من غزو ثقافي معلوماتي، أدّى إلى إذابة القيم والثقافات بطرائق مقصودة وغير مقصودة، جعلت الفرد يفتقد قدرته على مقاومة أو مسايرة المتغيرات (كشيك وجمل،2010).

مشكلة الدراسة

يلعب التفكير المستند إلى الحكمة والمنظومة القيمية دوراً هاماً في المجتمع حيث أن هذين البنائين يشكلان أهم العوامل التي تحدّد سلوكيات أفراد المجتمع بشكل عام. وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة البحث في مستويات الحكمة والمنظومة القيمية لدى مختلف المجتمعات مثل (دراسة Rhea, 2011) التي أوصت بضرورة البحث في مستوى الحكمة لدى طلاب الجامعات نظراً لمساهمته في تحديد سلوكياتهم أثناء الدراسة ولأنه أيضاً مرتبط مع عدة متغيرات تربوية وسلوكية إيجابية. وقد أوصت بعض الدراسات الأخرى مثل (دراسة Giacomino & Akers, 2013) بضرورة الكشف عن مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب الجامعات بدورها الواضح في تحديد سلوكياتهم الاجتماعية والتربوية. ومن خلال خبرة الباحثة كإحدى الطالبات المسجلات في برنامج الماجستير فقد لاحظت أن طلاب الجامعات يمارسون بعض السلوكيات غير المقبولة وغير الحكيمة مما يعطي مؤشراً إلى انخفاض مستوى تفكيرهم المستند إلى الحكمة وإلى تبنيهم بعض القيم السلبية مما يستدعي العمل على التعرف إلى مستوى هذين المتغيرين لدى هذه العينة من المجتمع نظراً للدور الذي ستلعبه في المستقبل.

وسوف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك؟
2. ما مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى التفكير المستند الى الحكمة وبين مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والكلية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟ تعزى للجنس والكلية؟"

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الكشف عن العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك. وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

- **الأهميّة النظريّة:** تبدو الأهمية النظريّة من خلال ما ستضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك. وقد تساهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدراسة الحالية.

- **الأهميـة التطبيقيـة:** فتبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على مستوى العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك لمساعدة الطلاب على استخدام مهارات التفكير المستند إلى الحكمة ومنظومة القيم الإيجابية التي يحملونها من أجل التعامل مع المشكلات الاجتماعية والأكاديمية التي يواجهونها.

- توجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.

- توفر هذه الدراسة أداتين يستفيد منهما الباحثون في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات أخرى.

التعريفات الاجرائية

- **التفكير المستند إلى الحكمة:** "تعبير عن عدة بناءات نفسية تعكس الوظيفية التكاملية لمجموعة من العمليات السيكولوجية ضمن موقف أو سياق معين" (Webster, 2007). وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: "متوسط العلامة الكلية التي سيحصل عليه الطالب على مقياس التفكير المستند إلى الحكمة المترجم من قبل الباحثة والذي سيستخدم في الدراسة الحالية" (Ardelt, 2003).

- **المنظومة القيمية:** "اعتقاد يحمله الفرد بأنّ سلوكاً معيناً يؤدي لنتائج إيجابية على المستوى الفردي وأنه مقبول في الثقافة التي يعيش فيها ذلك الفرد". وتعرّف منظومة القيم على أنها "تنظيم لمجموعة من المعتقدات حول أنماط سلوكية معينة مفضلة تحمل معها قيمة نسبية للفرد والجماعة" (Yalaki, 2010, p: 310). وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: "متوسط العلامة الكلية التي سيحصل عليها الطالب والطالبة على مقياس المنظومة القيمية والذي سيستخدم في الدراسة الحالية" (العتوم، وخصاونة، 1999).

حدود الدّراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها خارج عينة الدراسة.

- تحددت نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات للأداة المستخدمة في الدراسة، وفي ضوء الأبعاد التي تقيسها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة حيث قامت الباحثة بمراجعة قواعد البيانات العربية والأجنبية من أجل الوصول إلى الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الحكمة لدى طلبة الجامعات والقيم لدى هذه الفئة من الطلاب. وتم تقسيم فصل الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي:

- أولاً: الدراسات التي تناولت الحكمة .
- ثانياً: الدراسات التي تناولت المنظومة القيمية.
- ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية.

أولاً: الدراسات التي تناولت الحكمة لدى طلاب الجامعة

أجرى تاكاهاشي وبورديا (Takahashi & Boedia, 2000) دراسة هدفت إلى استقصاء مفهوم الحكمة على عينات من الثقافة الأمريكية، والأسترالية، والهندية، واليابانية، تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة وطلب من العينات أن تصدر حكماً مشابهاً على سبعة أوصاف تنطبق على الشخص الحكيم هي: الشيخوخة، واليقظة، والكتمان الخبرة والحدس، والقدرة والمعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس متعدد الأبعاد لتحليل الأنماط المختلفة بين عينات الثقافات الغربية ممثلة بالثقافتين الأمريكية والأسترالية، والثقافة الشرقية ممثلة بالثقافتين الهندية واليابانية. وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن الثقافات الغربية تفوقت في أوصاف الحكمة التالية وهي: الحكمة، الكتمان، الخبرة، القدرة المعرفية، بينما أظهرت الثقافة الشرقية مشاركة الثقافات الغربية وامتلاكها للأوصاف التالية: الحكمة، والكتمان، إضافة إلى ذلك فإن عينات الثقافات الغربية اختارت صفة الحكيم والقدرة المعرفية كأوصاف مثالية محببة لديهم، في حين تم الحصول على نتائج متفاوتة من العينات الشرقية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن صور الحكمة أو معانيها تختلف بين الثقافات الغربية والثقافات الشرقية.

قامت بيندوكوفيكوفا واريدلت (Benedkovicova, Ardelt, 2008) بدراسة في سلوفاكيا هدفت إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد على عينتين من طلاب الجامعات الأمريكيين والطلبة السلوفاكين. تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة من الطلاب السلوفاك وعينة مكونة من (60) طالباً من الطلاب الأمريكيين. استخدمت الدراسة مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (3D-WS) وهي البعد المعرفي الإنفعالي والسلوكي وهو مقياس يقيس مستويات الحكمة لدى مجتمعات مختلفة. أجاب الطلاب على النسخة الأصلية والنسخة المترجمة إلى السلوفاكية من المقياس ومن ثم تحليل علامة الطلبة الكلية على مقياس الحكمة باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي وتحليل التباين المصاحب. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، أن البُعد المعرفي كان أكثر وضوحاً لدى الطلبة، وجود فروق في مستوى الحكمة بين الطلبة الأمريكيين والطلبة السلوفاك ولصالح الطلبة السلوفاك، وجود فروق في البُعد الانفعالي للحكمة بين الطلبة الأمريكيين والسلوفاك ولصالح الطلبة السلوفاك.

وقام ويبستر (Webster, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحكمة وبين القيم النفس اجتماعية الإيجابية لدى عينة من طلاب الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من جامعة فانكوفر الكندية. استخدمت الدراسة مقياس الحكمة، مقياس القيم، مقياس

نمط الهوية الشخصية. أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة وبين الهوية المحققة لديهم. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الحكمة وبين بعض القيم السلبية مثل النرجسية وحب الذات.

أجرى بيمونت (Beamont, 2011) دراسة بعنوان مستويات الهوية والحكمة الشخصية محاولة للكشف عن حالات الهوية وعلاقتها بالحكمة. تكونت عينة الدراسة من (320) من طلبة الجامعة تراوحت أعمارهم بين (18–29) وقد استخدمت الدراسة مقياس الهوية الموضوعية ومقياس السعادة الشكلية ومقياس الحكمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين إنجاز الهوية ونمو مستوى لدى أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط بين تحقيق سعادة الفرد ونمو الحكمة.

قام ريا (Rhea, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة هدفت التعرف إلى مستوى الحكمة والتفكير الحكيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن أثر التدين والثقافة على التفكير الحكيم. حيث تألفت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التفكير الحكيم تعزى إلى درجة التدين ولصالح الطلاب الأكثر تديناً.

أجرت موارايتو وايفكليدس (Moraitou & Efklides, 2012) دراسة هدفت التعرف إلى الجانب المعرفي لبناء التفكير الحكيم وعلاقته بالأمل والانفعالات والذاكرة، والتحقق من صدق مقياس الجانب المعرفي للتفكير الحكيم. وتكونت عينة الدراسة من (446) من الأفراد في الفئة العمرية (20–80) سنة. تم أيضاً استخدام مقياس أردلت (Ardelt) ثلاثي الأبعاد للتفكير الحكيم. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة والأمل والذاكرة والعاطفة والجوانب الانفعالية.

وهدفت الدراسة التي أجرتها كرافت (Craft, 2013) التعرف إلى التفكير الحكيم وعلاقته بالتفكير المتشعب. تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة الذين تم اختيارهم عشوائياً

من عدة مدارس متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة مقياس الحكمة لآردلت (Ardelt) في عمليات جمع البيانات من أفراد العينة. أظهرت النتائج أنَّ طلبة المرحلة المتوسطة ليس لديهم أي مؤشرات واضحة حول استخدام التفكير الحكيم مما يمكن القول بأن هذا النوع من التفكير مرتبط مع الأفراد الأكبر عمراً.

أجرى خان (Khan, 2012) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الهوية والحكمة لدى المراهقين في كندا والباكستان. تكونت عينة الدراسة من (46) مراهقاً ذكراً تم اختيارهم مناصفة من مدينة كاراتشي الباكستانية وتورنتو الكندية، وقد تمّ تطبيق مقياس الحكمة والهوية النفسية الذي تمّ إعداده لأغراض الدراسة، حيث بينت النتائج أنّ الطلاب الكنديين يتمتعون بهوية نفسية واجتماعية أفضل من الطلاب الباكستانيين ولكنهم يتمتعون بجوانب الحكمة بشكل أقل، إذ تبين أنّ الطلاب الباكستانيين أكثر تواصلاً مع الأكبر سناً في بيئتهم العائلية ويتلقون النصح والإرشاد منهم وأنهم يتمتعون بخبرة حياة أكبر مما أثر على تطويرهم وبالتالي حكمتهم المرتبطة بتطوير الهوية شخصية أفضل من المراهقين الكنديين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت المنظومة القيمية

أجرى العجلوني (2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى منظومة القيم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (751) عضو هيئة تدريس، والكشف عن تأثر بعض المتغيرات الديمغرافية في توزيع القيم وقوتها على كل مجالات القيم المتضمنة في المقياس وهي: القيم المعرفية والدينية والاجتماعية والسياسية والجمالية والاقتصادية. وقد تمّ بناء أداة الدراسة اعتمادا على مقياس البورت (Allport) وفيرنون (Vernon) وليندزي (lindzy)، بصورته المعربة. وقد أوضحت النتائج أن القيم المعرفية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها القيم الدينية والاجتماعية والسياسية والجمالية والاقتصادية على التوالي. كما دلّت النتائج على وجود اختلاف في منظومة القيم حسب مستوى المتغيرات الديمغرافية، إذ وجد أنّ أكثر المتغيرات التي ساهمت بالقدرة على التنبؤ بدرجات أعضاء هيئة التدريس

على مجالات القيم الست هما: الكليّة والجنسيّة في مجال القيم المعرفية، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس والدخل الشهري في مجال القيم الدينية، والجنس والكلية والجنسية على مجال القيم الاجتماعية، والجنسيّة والجنس والكلية في مجال القيم السياسية، والجنس والجامعة التي تخرج منها والدخل الشهري في مجال القيم الجمالية، والجامعة التي تخرج منها والجنس في مجال القيم الاقتصادية. وبينت النتائج وجود أثر في مجالي القيم السياسية والجمالية، ومتغير الجنسية في مجالي القيم المعرفية والسياسية، ومتغير الجامعة التي تخرج منها في مجال القيم الدينية والجمالية، والتفاعلات الثنائية بين الجنس والجامعة التي تخرج منها في مجال القيم المعرفية، والجامعة والجنسية على مجالي القيم الاقتصادية والسياسية.

وأجرت مكيني (Mckinney, 2000) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين تطابق وانسجام القيم في المدارس والكليات الثانوية، ودرجة تأثيرها على الالتزام الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من (303)من أعضاء هيئة التدريس في المدارس الكاثوليكية في المرحلة الثانوية، و(22) إداريا من هذه المدارس. وأظهرت النتائج أنه، كلّما كان هناك انسجام وتشابه في منظومة القيم الشخصية للأفراد مع منظومة قيم المؤسسة، ازداد التزام الأفراد الوظيفي، وكانت فعالية العمل أكثر.

كما وقامت عبد الفتاح (2001) بدراسة هدفت إلى تحديد منظومة القيم لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية للذكور والإناث في مديريتي عمان الأولى والثانية. حيث استخدمت قائمة القيم لكل من (Reddin & Rowlled)، وطبقت على عينة عشوائية من المعلمين والمديرين ممن يعملون في مديريتي عمان الأولى والثانية، والتي بلغت (149) معلماً و(111) معلمة و(39) مديراً و(37) مديرة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دلالة إحصائية لأثر متغيرات الدراسة: (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) في منظومة القيم، سواء أكانت في أنفسهم أم التي يجب أن تكون عليه عند الفئة الأخرى،

وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن قيم الكد والمثابرة، وقيم الانجاز، والقيم النظرية قد أخذت تقديرات عالية في جميع استجابات المعلمين والمديرين وإن اختلف ترتيبها.

أجرى صوماليز، هاندسون وسيكومب (Smolicz, Hundson & Secombe, 2001) دراسة في أستراليا هدفت إلى مقارنة القيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعات في كل من بولندا، أستراليا والفلبيين. وتكونت عينة الدراسة من (448) طالباً وطالبة من الطلبة البولنديين والأستراليين والفليبنيين تم اختيارهم عشوائياً. تمّ استخدام المقابلة المقننة والاستبانة في عملية جمع البيانات. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى القيم الأخلاقية لدى الطلبة كان متوسطاً، وعدم وجود فروق بين الطلبة من بولندا وأستراليا والفليبين في مستوى امتلاك القيم الأخلاقية، ووجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الطالبات في مستوى امتلاك القيم الأخلاقية.

قام كلارنس (Clarence, 2004) بدراسة هدفت التعرف إلى التوجّهات القيمية لدى الطلبة في كليات السود شمال أمريكا، تكونت العينة من (304) طالبا وطالبة منهم (156) طالبة و(148) طالبا، من الطلبة المسجلين في (9) تخصصات في الجامعة، وقد استخدم الباحث أداة التوجيهات القيمية العامة التي استخدمها تايلور (Taylor, 1977) في دراسته، وتتضمن التوجهات التالية: الشخصي، والعائلي، الديني، السياسي، الأخلاقي، الاقتصادي، الأهداف العامة للحياة. وكانت النتائج أنّ الذكور والإناث فضلوا التوجهات الاقتصادية، والدينية والعائلية على حساب القيم الأخرى.

أجرى يالاكي (Yalaki, 2010) دراسة في أمريكا هدفت التعرف إلى المنظومة القيمية التي يحملها معلمو العلوم وعلاقتها مع معتقداتهم وسلوكياتهم. استخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة حيث تم اختيار عينة مكونة من (4) معلمين ومعلمات من معلمي العلوم في إحدى المناطق الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة المقابلة المفتوحة والملاحظات الصفية إضافة إلى

مقياس (Beck & Cowan, 2000) للمنظومة القيمية. أظهرت نتائج الدراسة أن القيم الاجتماعية والدينية كانت هي القيم السائدة لدى معلمي العلوم وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى القيم الاجتماعية والدينية، بينما بينت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث في مستوى القيم الدينية بينما لم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس في مستوى القيم الاجتماعية.

أجرت لوسا، مارتا، فاليجو وبيكيرو (Losa, Marta, de Bengoa & Ricardo, 2011) دراسة في إسبانيا للكشف عن المنظومة القيمية السائدة لدى عينة من الممرضات الممارسات من أجل التعرف إلى العلاقات بين المنظومة القيمية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة وبين الممارسات المهنية السائدة في ما بينهم. تكونت عينة الدراسة من (337) من الممرضين والممرضات الممارسين والطلبة من تخصص التمريض الذين تم اختيارهم عشوائياً من أحد المستشفيات الجامعية في مدينة فالنسيا الإسبانية. استخدمت الدراسة مقياس جوردن لسمات الشخصيّة في جمع البيانات من أفراد العينة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق تعزى إلى العمر ولصالح الأكبر عمراً في القيم البينشخصية وبوجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث في القيم الإنسانية.

أجرى الزبون (2012) دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقات بين المسؤولية الاجتماعية والمنظومة القيمية الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الكليات التابعة لهذه الجامعة في شمال الأردن. تكونت عينة الدراسة من (367) طالباً وطالبة تم اختيارهم باستخدام العينة الحصصية. استخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس المنظومة القيمية الممارسة بغرض تحقيق أهداف الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية وبين المنظومة القيمية الممارسة لدى الطلبة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس والمستوى الدراسي في درجات المسؤولية الاجتماعية للطلبة، وإلى وجود فروق

تعزى إلى متغير الكلية والتخصص في مستوى الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية. وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى متغيرات الكلية والجنس والتخصص في مجالات ممارسة المنظومة القيمية لدى الطلبة وعدم وجود فروق تعزى إلى المستوى الدراسي في درجة ممارسة المنظومة القيمية.

قامت بوبروفا (Bobrova, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المنظومة القيمية والتوجهات القيمية لدى طلاب تخصص الرياضة في جامعة ستوليفا في سلوفاكيا. تكونت عينة الدراسة من (275) طالباً من طلاب تخصص الرياضة تم اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات السلوفاكية. استخدمت الدراسة مقياس روكيتش لقياس القيم المكيّفة على البيئة السلوفاكية في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن القيم الإنسانية والأخلاقية كانت أهم عناصر المنظومة القيمية لدى الطلاب وعدم وجود فروق تعزى إلى المستوى الجامعي في المنظومة القيمية.

قامت ديرلي وأيباي (Dereli, Aypay, 2012) بدراسة في تركيا هدفت التعرف إلى العلاقات بين نزعات التعاطف ومستوى المنظومة القيمية الإنسانية وقيم التعاون لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العليا والتعرف إلى الفروق في نزعة التعاطف لدى الطلبة وقيم التعاون ومستوى المنظومة القيمية في ضوء متغيرات الجنس، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى التعليمي للأب والأم وعدد الأخوان. تكونت عينة الدراسة من (504) من الطلبة الذين تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الثانوية في مدينتي أضنا وإسكيهير التركيتين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي للأم في الميل إلى التعاطف ومستوى قيم التعاون والقيم الإنسانية لدى الطلبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المستوى الاجتماعي في الأسرة ومستويات القيم الإنسانية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى قيم التعاون والقيم الإنسانية الكلية تعزى إلى مستوى تعليم الأب ومستوى الدخل الاقتصادي.

أمّا كوسلم (Kulsum, 2012) فقد أجرت دراسة في الباكستان هدفت إلى تقصي أثر البيئة الأسرية على القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا. اشتملت عينة الدراسة على (200) من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم من عدد من المدارس باستخدام المعاينة العشوائية الطبقية. تم استخدام مقياس البيئة الأسرية ومقياس القيم الأخلاقية في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك أثراً للبيئة الأسرية على تطور القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا، وأنّ مستوى القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا كان متوسطاً، وعدم وجود فروق في مستوى القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا تعزى إلى الجنس.

بينما هدفت دراسة كل من حسينزاده وكريمي (Hosseinzadeh & Karimi, 2012) في إيران التعرف إلى العلاقة بين المنظومة القيمية والنمو الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية. احتوت عينة الدراسة على (320) طالباً وطالبة منهم (218) طالباً و(102) طالبة. تمّ استخدام مقياس منظومة القيم ومقياس النمو الأخلاقي في عملية جمع البيانات من أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المنظومة القيمية لدى الطالب وبين النمو الأخلاقي، وأنّ مستوى القيم الاقتصادية كان متوسطاً بينما كانت القيم السياسية والقيم النظرية مرتفعة. بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى المنظومة القيمية.

قام جياكوميدو، ولي وأكرز (Giacomino, Li & Akers, 2013) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى القيم والمنظومة القيمية لدى تخصصات الطلبة في إدارة الأعمال في الجامعات الصينية والأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (200) من الطلاب الصينيين و(178) من الطلاب الأمريكيين

والذين أجابوا على مقياس روكش للمنظومة القيمية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ثقافية وفي المنظومة القيمية ولصالح الطلاب الصينيين ووجود فروق تعزى إلى الجنس في المنظومة القيمية ولصالح الإناث.

قام مكوين وتريد (Mcewen & Trede, 2014) بدراسة في أستراليا هدفت التعرف إلى القيم المهنية لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة. اشتملت عينة الدراسة على (26) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في التخصصات المختلفة تمّ اختيارهم عشوائياً من جامعة تشارلز ستيرت. تمّ استخدام المنهجية النوعية في الدراسة حيث أجاب أفراد العينة على مجموعة من الأسئلة من خلال مقابلة مقننة بينت نتائج الدراسة أنّ مستوى القيم المهنية لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة تراوح بين منخفض إلى متوسط، ووجود فروق تعزى إلى الجنس في مستوى امتلاك القيم المهنية ولصالح الذكور، ووجود فروق تعزى إلى التخصص في مستوى امتلاك القيم المهنية ولصالح التخصصات العلمية مقارنة مع تخصصات إنسانية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية

أجرى تانغ وشين (Tang & chen, 2008) دراسة في الصين في مدينة تايبيه هدفت إلى مقارنة الذكاء مقابل الحكمة وعلاقتها مع القيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (298) من طلبة الجامعة الذين تمّ اختيارهم عشوائياً من مجموعة من التخصصات العلمية والإنسانية المختلفة في جامعة تايبيه. وتمّ استخدام مقياس الحكمة، ومقياس القيم في عملية جمع البيانات حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة وبين القيم غير الأخلاقية والقيم الميكافيلية. بينت النتائج وجود فروق في مستويات الحكمة تعزى إلى التخصص ولصالح

طلبة التخصصات العلمية مقارنة مع طلبة التخصّصات الإنسانية، عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في مستويات الحكمة.

قام لي (Le, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيم الثقافية، وخبرات الحياة، ومستويات الحكمة لدى عينة من كبار السن تم اختيارهم عشوائياً من عدد من مراكز رعاية المسنين في ولاية أوريجن الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (97) من المسنين والذين أجابوا على مقاييس الحكمة، ومقياس القيم، كما أجاب أفراد العينة على عدد من الأسئلة أثناء مقابلتهم للتعرف على خبراتهم الحياتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيم التي يحملها المسن وبين خبرات الحياة. أشارت النتائج بأنّ الخبرات الحياتية الإيجابية كانت مرتبطة بشكل دال إحصائياً مع القيم الروحية والوجودية. أشارت النتائج بأن قيم التحفظ كانت من المؤشرات لزيادة مستوى الحكمة لدى المستجيب.

أجرى أكنجين، تونسل، سيرين وساراجين (Akengin, Tuncel, Sirin, Sargin, 2009) دراسة في تركيا هدفت إلى مقارنة مستويات الحكمة لدى طلاب كلية التربية في جامعتين من الجامعات التركية للمنظومة القيمية. تكونت عينة الدراسة من (294) طالباً وطالبة من طلاب كليات التربية في جامعتين من جامعة مدينة مرمرا التركية. استخدمت الدراسة مقياس روكيش (Rokeach) للمنظومة القيمية وهو مقياس يتكون من (36) فقرة يقيس المنظومة القيمية لدى المستجيبين. أشارت نتائج الدراسة بأنّ قيم احترام السلام، والأمن الأسري، والخلاص، والانسجام الداخلي، والشعور بالإنجاز، والمكانة الاجتماعية، والحرية، والصداقة الحقيقية، وقيم واحترام الذات والعدالة كانت القيم السائدة لدى الطلاب. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطالب

وبين زيادة مستوى الحكمة. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب في الجامعتين في بعض القيم مثل قيم المكانة الاجتماعية وقيم الخلاص تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

وقامت كوهن-مانسفيلد، ريجير، بيسير وستانتون (Cohen-Mansifield, Regier, Peyser, Stanton, 2009) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيم الأخلاقية وبين مستوى الحكمة لدى عينة من كبار السن المقيمين في أحد دور الرعاية وعينة من طلاب الجامعات المتطوعين في هذه الدول. تكونت عينة الدراسة من (15) من كبار السن المقيمين في أحد دور الرعاية في ولاية نيوجرسي الأمريكية وعينة مكونة من (11) من الطلاب المتطوعين العاملين في هذه الدول. أشارت النتائج إلى أنّ هناك علاقة ارتباطية بين القيم الأخلاقية وبين مستوى الحكمة، ووجود فروق في قوة هذه العلاقة تعزى إلى العمر ولصالح المسنين. أشارت النتائج إلى أنّ المستجيبين كبار السن سجلوا مستويات أعلى على قيمة التعليم مقارنة مع الطلاب المتطوعين.

قام لي (Le, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى العلاقة بين الحكمة، وقيم الانفتاحية والسعادة لدى الأفراد. تكونت عينة الدراسة من (123) من الراشدين الطلبة تمّ اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات الأمريكية. تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة، قيم الانفتاح والسعادة والحكمة في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن الحياة وبين الحكمة ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة وبين قيمة الانفتاحية لدى الطلبة.

قام لي ودوكاس (Le, Doukas, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى القيم، والحكمة والرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (68) من المسنين الذين تمّ اختيارهم عشوائياً من إحدى دور الرعاية في ولاية هاواي الأمريكية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المنظومة القيمية لدى المسنين وبين مستويات الحكمة وأن هذه العلاقة تؤثر إيجابياً على مستويات الرضا عن الحياة.

وهدفت الدراسة التي أجراها اريكسن، داهل، كارلسون وارمان (Eriksen, Dahl, Karlsson & Arman, 2014) في النرويج التعرف إلى مستويات الحكمة لدى الأخصائيين الاجتماعيين وعلاقتها مع القيم المهنية والأخلاقية في العمل. تكونت عينة الدراسة من (8) من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في عدد من مراكز الخدمة الاجتماعية في مدينة أوسلو. تمّ استخدام المنهجيّة النوعية القائمة على المقابلة المقننة في عملية جمع البيانات حيث بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع مستويات الحكمة وبين القيم الأخلاقية والمهنية، ووجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور في قوة العلاقة الارتباطية بين ارتفاع مستويات الحكمة وبين القيم الأخلاقية والمهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

يلاحظ من خلال استطلاع الدراسات السابقة أنها ركزت على الكشف عن العلاقة بين مستوى الحكمة وبين متغيرات أخرى مثل التدين والثقافة (دراسة Rhea, 2011) (ودراسة Takahashi & Boedia, 2000) والتي أشارت إلى أنّ هناك فروقاً في مستويات الحكمة تعزى لمتغير الثقافة.

وحاولت الدراسات السابقة البحث في أثر بعض المتغيرات مثل الجنس والثقافة على المنظومة القيمة لدى الطلبة. حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مستوى المنظومة القيمية تعزى إلى الجنس والثقافة؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسات مثل (دراسة Bobrova, 2012) (ودراسة Giacomino, Le & Doukas, 2013).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات أن هناك علاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة والمنظومة القيمية مثل (دراسة Akengin, Tuncel, Sirin, Sargin, 2009) و(دراسة Le, 2008) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المستند إلى الحكمة وبين المنظومة القيمية.

سوف تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدب النظري ذو الصلة، في تصميم منهجية وأدوات الدراسة وفي مناقشة النتائج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات القياس التي استخدمت فيها، والإجراءات التي تم اتباعها ومتغيرات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الاحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الثاني والصيفي (2015/2014م) والبالغ عددهم (30323) طالباً وطالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والتخصص.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

الجنس التخصص	ذكور	إناث	المجموع
كليات إنسانية	5224	10350	15574
كليات علمية	7443	7306	14749
المجموع	12667	17656 30323	30323

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1443) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم وفق الطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة حيث تم تقسيم المجتمع إلى كليات علمية وكليات إنسانية اختير منها عشوائياً (600) طالباً وطالبة من كليات العلمية و (1100) طالباً وطالبة من كليات الانسانية حيث تم توزيع أدوات الدراسة على (1700) طالب وطالبة استرجع منها (1500) استبانة، وبعد التدقيق في الاستبانات المسترجعة تم استبعاد (57 استبانة) ليصبح عدد الذين استجابو على أدوات الدراسة (1443) طالباً وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع افراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات ن=1443)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	613	42.5
	انثى	830	57.5
الكلية	علمي	549	38.0
	انساني	894	62.0
المجموع		1443	100.0

أدوات الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1- تم استخدام مقياس التفكير المستند للحكمة (Ardelt, 2003) ويتكون هذا المقياس من (34 فقرة) وموزعة على المجالات التالية: (المعرفي، التأملي، الانفعالي) ملحق رقم (ب) يوضح ذلك.

2- مقياس مصفوفة القيم.

أولاً: مقياس التفكير المستند للحكمة

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس التفكير المستند للحكمة للكشف عن معيار مستوى التفكير المستند للحكمة لدى طلبة جامعة اليرموك والمُعد من قبل (Ardelt, 2003)، ويتكون هذا المقياس من (34 فقرة) وموزعة على المجالات التالية: (المعرفي، والتأملي، والانفعالي) (ملحق ب) يوضح المقياس بصورته الأولية حيث قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية.

دلالات صدق وثبات مقياس التفكير المستند للحكمة

قامت (Ardelt, 2003) بالتأكد من صدق وثبات مقياس التفكير المستند للحكمة من خلال عرضه على بعض أساتذة علم النفس التربوي للتحكيم ،وأجرت التعديلات اللازمة ، وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بالتأكد من مدى صلاحية تطبيق هذا المقياس على مجتمع الدراسة من خلال إجراءات صدقه وثباته.

وللتحقق من صدق مقياس التفكير المستند للحكمة ، تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهري للمقياس الحالي:

للتحقق من دلالات صدق مقياس التفكير المستند للحكمة قامت الباحثة بإخراج المقياس بصورته الأولية، والمكون من ثلاث مجالات، كما هو مبين في الملحق (2)، ومن ثم عرضه على لجنة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (11) محكماً، كما هو مبين في المحلق (أ)، للتأكد من

- سلامة اللغة والترجمة.
- مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة.
- مدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه.

وبناءً على ملحوظات الأساتذة المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين وقد تمثلت مقترحاتهم بإعادة صياغة بعض الفقرات من حيث اللغة من جهة وسلامة الترجمة من جهة أخرى. وبقي المقياس بصورته النهائية متضمناً (34) فقرة كما كانت عليه في النسخة الأصلية موزعة على مجالاته.

أما بالنسبة لاتجاه الفقرات فكان عدد الفقرات السلبية (26) فقرة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 16، 19، 20، 21، 23، 24، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 33).

وكان عدد الفقرات الإيجابية (8) وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (14، 15، 17، 18، 22، 25، 28، 34).

صدق البناء للمقياس الحالي:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتمّ استخراج قيم معاملات ارتباط للفقرة بالمجال الذي تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (2).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم المعاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع القياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع القياس
1	0.43	0.46	18	0.38	0.36
2	0.37	0.36	19	0.42	0.40
3	0.49	0.50	20	0.45	0.34
4	0.41	0.32	21	0.40	0.47
5	0.42	0.42	22	0.37	0.34
6	0.39	0.31	23	0.21	0.36
7	0.45	0.50	24	0.27	0.33
8	0.27	0.24	25	0.41	0.42
9	0.46	0.47	26	0.51	0.36
10	0.43	0.41	27	0.46	0.39
11	0.41	0.42	28	0.37	0.29
12	0.38	0.46	29	0.54	0.29
13	0.29	0.29	30	0.51	0.42
14	0.44	0.40	31	0.42	0.44
15	0.37	0.34	32	0.40	0.38
16	0.46	0.47	33	0.48	0.39
17	0.24	0.34	34	0.37	0.45

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول(3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال التي تنتمي إليها تراوحت ما بين(0.24–0.51) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ككل ما بين (0.24–0.50) ، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس للمقياس الحالي:

للتأكد من ثبات المقياس للحكمة قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً وطالبة وبفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - Correlation) بين نتائج التطبيقين، حيث أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين لمهارات الدراسة والأداة ككل كانت قيم دالة إحصائياً وهذا يدل على ثبات التطبيق للدراسة. وتمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان) على المقياس ككل، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجال والمقياس ككل ، ويوضح الجدول(4) قيم معاملات الثبات.

جدول (4)

قيم المعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والاتساق الداخلي كرولباخ ألفا للمجال والمقياس ككل

المجال	**معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية**	**معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا**	**معامل ارتباط بيرسون**
الانفعالي	0.75	0.77	*0.97
التأملي	0.77	0.76	*0.87
المعرفي	0.71	0.72	*0.87
مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل	0.76	0.77	*0.70

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.72−0.77)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.71−0.77) وجمعيها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضًا.

تصحيح مقياس التفكير المستند إلى الحكمة

تكون مقياس التفكير المستند للحكمة بصورته النهائية من ثلاث مجالات ، تم اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة ، قليلة جدا)، حيث أعطيت كبيرة جدا (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (2) درجتان، وقليلة جدا (1) درجة واحدة. وقد قامت الباحثة بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقا للمعادلة التالية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. وحيث أن المدى هنا = الفئة العليا– الفئة الدنيا

فطول الفئة= (5−1) ÷ 3 = 1.33.

وبناء عليه تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

- 1−2.33 منخفضة.
- أكثر من 2.33−3.67 متوسطة.
- أكثر من 3.67−5.00 مرتفعة.

ثانياً: مقياس مصفوفه القيم

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام مصفوفة القيم التي قام بإعدادها العتوم وخصاونة (1999) ويتكون هذا المقياس من (60) سؤالاً يتناول عدداً من المواقف التي يختلف الأفراد في ما بينهم حول درجة التفضيل بينهم. وقد حددت لكل سؤال (إجابتين محتملتين)، تعكس كل منها قيمة مختلفة.

دلالات صدق مقياس مصفوفة القيم الأصلي

توافر للمقياس دلالات الصدق والثبات حيث وجد العتوم والخصاونة (1999) ثلاث محكات للدلالة على صدق المقياس:

- صدق المحتوى: تمّ استشارة عدد من المهتمين والمختصين في علم النفس والتربية حول طبيعة الأداة من حيث الوضوح، وسلامة اللغة، وقدرة الأداة على قياس مجالات القيم الاجتماعية والدينية والمعرفية والسياسية والجمالية والاقتصادية. وتم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين.
- صدق البناء: تم أخذ عينة عشوائية تكونت من (40) طالباً وطالبة من جامعة آل البيت للتحقق من صدق الأداة، وثباتها، وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين

علامة الفقرة الفرعية (الاختبار) والعلامة الكلية لكل بعد، أو شكل من مجالات القيم الستة. وقد اعتمدت الدراسة على توافر معيارين لقبول الفقرات في أداة الدراسة، وهما أن لا يقل معامل الارتباط عن (0.20) وأن يكون الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وأظهرت نتائج التحليل أن جميع الفقرات اجتازت هذين المعيارين بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين (0.20-0.75)، باستثناء ست قيم واحدة في كل بعد من مجالات القيم الست. وبذلك تم حذف هذه القيم (الخيارات) الست لتصبح عدد الفقرات (60) فقرة، أو (120) اختياراً فرعياً. أي أن كل شكل من مجالات القيم الست سيقاس من خلال (20) خياراً فرعياً.

أمّا التل (2003) فقد توصلت إلى دلالات صدق المقياس ومقياس العتوم والخصاونة (1999) من خلال صدق المحتوى بعرض المقياس على عدد من المحكمين، كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية ومن ثم حساب معاملات ارتباط الفقرة (السؤال) بالمجال الذي تندرج تحته، وقد تراوحت قيم المعاملات الارتباط بين (0.20-0.75) حيث جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائياً.

وقد وجد ايضاً الجلاد (2008) دلالات صدق القياس مقياس العتوم والخصاونة (1999) حيث تأكد من صدق المحتوى بعرضها على عشرة محكمين من أساتذة كلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان من حيث دلالاتها اللغوية والمعنوية وقدرة الأداة على قياس مجالات القيم الدينية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسة والجمالية، وجميعهم أكدوا على صدق المحتوى للمقياس، كما توصل أيضاً إلى صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية وتم حساب معاملات الارتباط بين

الدرجة على كل سؤال والدرجة الكلية على المقياس، وجاءت معاملات الارتباط كلها موجبة ودالة إحصائياً.

دلالات ثبات مقياس مصفوفه القيم الأصلي

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد اعتمد العتوم وخصاونة (1999) على البيانات التي جمعت على عينة الصدق السالفة الذكر، وتم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين: الأولى الثبات عن طريق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي لمجالات الأداة، الثانية عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الصدق نفسها بعد (20) يوماً من التطبيق الأول لحساب معامل الارتباط. وأشارت النتائج إلى توافر دلالات مقبولة من الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، ومن خلال الارتباط عن طريق الإعادة.

أما في دراسة التل (2003) فقد توصلت إلى دلالات ثبات مقياس مصفوفة القيم العتوم والخصاونة (1999) من خلال تطبيق المقياس على عينة الثبات (عينة الصدق) وتم حساب معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، وقد تراوحت قيم الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة الصدق وقد تراوحت بين (0.32–0.49) وهي أيضاً موجبة ودالة إحصائياً.

كما أن الجلاد (2008) وجد دلالات ثبات على مقياس العتوم والخصاونة (1999) حيث استخدم طريقة إعادة الاختبار بتطبيقها على (عينة الصدق نفسها)، وتم حساب معاملات الثبات لمجالات المقياس التى تراوحت بين (0.31–0.45) وهذا يشير إلى توافر دلالات مقبولة ودالة إحصائياً لجميع مجالات مقياس القيم.

وفي ضوء هذا الكم من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس بصورته المطورة والمعدلة للبيئة الأردنية؛ فقد تم اعتباره كافياً لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الصدق والثبات

تم استخراج مؤشرات الصدق والثبات للمقياس بالدراسة الحالية من خلال:

1. **صدق المحتوى**

للتحقق من دلالات صدق مقياس مصفوفة القيم قامت الباحثة بإخراج المقياس بصورته الأولية، والمكون من ست مجالات، كما هو مبين في الملحق (ج)، ومن ثم عرضه على لجنة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (11) محكماً، كما هو مبين في المحلق (أ)، للتأكد من

- سلامة اللغة.
- مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة.

تصحيح مقياس مصفوفة القيم

كما أشارت الباحثة سابقاً فإن المقياس مكون من (60) سؤالاً، تتناول عدداً من المواقف التي عادة ما يختلف الأفراد في المفاضلة بينها: والمطلوب من الطالب أن ينظر في الخيارين التابعين لكل سؤال ووضع إشارة (صح) بين القوسين أمام الإجابة المفضلة لديه، وترك الإجابة الثانية فارغة كما هو موضح بالملحق رقم (ج).

تم تصحيح إجابات الطلبة على مقياس مصفوفة القيم بإعطاء درجة واحدة (1) للخيار الأول والذي تعتبر الإجابة المفضلة للطالب، و(صفر) للخيار الثاني والذي يعتبر الخيار الأقل تفضيلاً. وعليه، فإن الحد الأدنى للدرجة على كل مجال يساوي صفراً، والحد الأعلى يساوي (60).

اجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الخطوات الآتية:

1- الإطلاع على الأدب التربوي السابق والبحوث ذات الصلة بالدراسة الحالية والاستفادة منها.

1- اعتماد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وإخراجها بشكلها النهائي حيث أعدت أدوات الدراسة بصورتهما النهائية بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وهما مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ومقياس مصفوفه القيم.

2. تم تحديد مجتمع الدراسة الكلي، بالإضافة إلى تحديد حجم عينة الدراسة بالاعتماد على سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك وتم الحصول على الموافقة الرسمية من خلال كتاب تسهيل مهمة ضمن الإجراءات الرسمية .

3. ترجمة مقياس التفكير المستند إلى الحكمة، وعرضه على لجنة من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس الإرشادي والتربوي واللغة الانجليزية.

2- وزعت أداوت الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح الإرشادات الضرورية واللازمة لتعبئة أداتي الدراسة.

3- وضح لأفراد العينة طريقة الإجابة على أدوات الدراسة، وأن استجابتهم سوف تستخدم لغايات البحث العلمي ،وستعامل بسرعة تامة.

4- أعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على أداتي الدراسة ، وتم متابعة استفساراتهم والإجابة عليها.

5- طبقت أدوات الدراسة على أفراد العينة، وقد تم توزيع (1500) استبانه، وتم استرداد (1443) منها، وتم تصنيف البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، ومن خلال ذلك تم استبعاد الاستبانات التي لم تكتمل الشروط فيها، إما لعدم ذكر الجنس، أو التخصص، أو وضع أكثر من استجابة على الفقرة، والتي بلغ عددها(57) استبياناً،وبالتالى فإن عينة الدراسة النهائية تكونت من (1443) طالباً وطالبة.

6- جمع البيانات الواردة في ادوات الدراسة بعد تطبيقهما، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي بهدف إجابة أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج.

7- رصد البيانات وتصنيفها وإدخالها للحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، لاستخلاص النتائج.

8- ومن ثم تمت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وفي ضوئها تم تقديم التوصيات اللازمة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات التصنيفية:

1. **الجنس.**

2. **الكلية: (علمية، إنسانية).**

ثانياً: المتغيرات الرئيسة:

- التفكير المستند إلى الحكمة.
- المنظومة القيمية.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على نحو الآتي:

- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين.

الفصل الرابع

عرض النتائـج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف التعرف إلى التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، وسيتم عرض نتائج الدراسة وفقًا لما تناولته من أسئلة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن مجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية(ن=1443)

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانفعالي	2.82	0.53	متوسط
2	التأملي	2.73	0.45	متوسط
3	المعرفي	2.49	0.68	متوسط
	الحكمة ككل	2.69	0.44	متوسط

يبين الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.49–2.82) بمستوى متوسط لجميع المجالات، حيث جاء المجال الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.82)، وتلاه المجال التأملي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، بينما جاء المجال المعرفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.49)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.69).

السؤال الثاني: ما مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية(ن=1443)

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	ديني	33.86	8.204	متوسط
2	اجتماعي	31.54	6.262	متوسط
3	جمالي	30.39	7.943	متوسط
4	معرفي	29.35	6.747	متوسط
5	سياسي	27.45	7.264	متوسط
6	اقتصادي	27.41	6.413	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (27.41–33.86) بمستوى متوسط لجميع المجالات، حيث جاء المجال الديني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (33.86)،

وتلاه في المرتبة الثانية المجال الاجتماعي وبمتوسط حسابي بلغ (31.54)، وجاء المجال الجمالي في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (30.39)، وجاء المجال المعرفي بمتوسط حسابي (29.35)، وجاء المجال السياسي بمتوسط حسابي (27.45)، بينما جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (27.41).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى التفكير المستند الى الحكمة وبين مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة و مجالات مقياس المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة وبين مجالات مقياس المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك(ن=1443)

		المعرفي	التأمل	الانفعالي	الحكمة ككل
اجتماعي	معامل الارتباط ر	**0.115	**0.094	**0.206	**0.181
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	1443	1443	1443	1443
ديني	معامل الارتباط ر	**0.093	**0.155	**0.311	**0.237
	الدلالة الإحصائية	.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	1443	1443	1443	1443
سياسي	معامل الارتباط ر	-0.039	**-0.072	**-0.146	**-0.109
	الدلالة الإحصائية	0.136	0.006	0.000	0.000

	العدد	1443	1443	1443	1443
جمالي	معامل الارتباط ر	-0.027	-0.022	**-0.097	*-0.065
	الدلالة الإحصائية	0.312	0.407	0.000	0.014
	العدد	1443	1443	1443	1443
اقتصادي	معامل الارتباط ر	*-0.056	**-0.096	**-0.229	**-0.163
	الدلالة الإحصائية	0.032	0.000	0.000	0.000
	العدد	1443	1443	1443	1443
معرفي	معامل الارتباط ر	**-0.094	**-0.081	**-0.080	**-0.109
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.002	0.002	0.000
	العدد	1443	1443	1443	1443

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) الآتي:

1. هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين المجال المعرفي ومجالات المنظومة القيمية (اجتماعي، ديني) حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، كما أظهرت النتائج علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين المجال المعرفي ومجالات المنظومة القيمية (اقتصادي، معرفي) حيث كانت معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، (α =0.01) على التوالي، وجود علاقة عكسية ولكنها غير دالة إحصائيًا بين المجال المعرفي ومجالات المنظومة القيمية (سياسي، جمالي) حيث كانت معاملات الارتباط سالبة وغير دالة إحصائيًا .

2. هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين المجال التأملي ومجالات المنظومة القيمية (اجتماعي، ديني) حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، كما أظهرت النتائج علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين المجال التأمل ومجالات المنظومة القيمية (سياسي ، اقتصادي، معرفي) حيث كانت معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01) ، وجود علاقة عكسية ولكنها غير دالة إحصائيًا بين المجال المعرفي ومجال المنظومة القيمية (جمالي) حيث كان معامل الارتباط سالب وغير دال إحصائيًا .

3. هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين المجال الانفعالي ومجالات المنظومة القيمية (اجتماعي، ديني) حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، كما أظهرت النتائج علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين المجال الانفعالي ومجالات المنظومة القيمية (اقتصادي، معرفي، سياسي، جمالي) حيث كانت معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

4. هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين مقياس الحكمة ككل ومجالات المنظومة القيمية (اجتماعي، ديني) حيث كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، كما أظهرت النتائج علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين مقياس الحكمة ككل ومجالات المنظومة القيمية (اقتصادي، معرفي، سياسي، جمالي) حيث كانت معاملات الارتباط سالبة و دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.01) لمجالات (اقتصادي، معرفي، سياسي)، وكان مجال الارتباط دالاً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) للمجال الجمالي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري للجنس والكلية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

		ذكور			اناث			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المعرفي	علمي	2.58	0.67	214	2.60	0.59	335	2.59	0.63	549
	انساني	2.41	0.73	399	2.44	0.70	495	2.43	0.71	894
	المجموع	2.47	0.71	613	2.50	0.66	830	2.49	0.68	1443
التأملي	علمي	2.79	0.43	214	2.80	0.49	335	2.80	0.47	549
	انساني	2.66	0.42	399	2.70	0.45	495	2.68	0.44	894
	المجموع	2.70	0.42	613	2.74	0.47	830	2.73	0.45	1443
الانفعالي	علمي	2.66	0.43	214	3.05	0.61	335	2.90	0.58	549
	انساني	2.66	0.44	399	2.87	0.52	495	2.78	0.49	894
	المجموع	2.66	0.43	613	2.94	0.56	830	2.82	0.53	1443
الحكمة ككل	علمي	2.67	0.41	214	2.83	0.45	335	2.77	0.44	549
	انساني	2.58	0.41	399	2.68	0.44	495	2.64	0.43	894
	المجموع	2.61	0.41	613	2.74	0.45	830	2.69	0.44	1443

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MNOVA) على المجالات تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)، وتحليل التباين الثنائي للدرجة الكلية(2 way ANOVA) تبعاً لمتغيري(الجنس، الكلية)، جداول (6-8) تبين ذلك.

جدول (9)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MNOVA) على المجالات تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعرفي	0.256	1	0.256	0.553	0.457
هوتلنج=081.	التأملي	0.359	1	0.359	1.784	0.182
ح=000.	الانفعالي	25.751	1	25.751	99.209	0.00
الكلية	المعرفي	8.871	1	8.871	19.194	0.00
هوتلنج=021.	التأملي	4.444	1	4.444	22.108	0.00
ح=000.	الانفعالي	3.761	1	3.761	14.489	0.00
الخطأ	المعرفي	665.501	1440	0.462		
	التأملي	289.444	1440	0.201		
	الانفعالي	373.773	1440	0.26		
الكلي	المعرفي	674.823	1442			
	التأملي	294.402	1442			
	الانفعالي	404.472	1442			

يتبين من الجدول (9) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجال الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (99.209) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (6) يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (2.94).

2. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجالين (المعرفي، والتأملي) لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

3. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال المعرفي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (19.194) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (2.59).

4. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال التأملي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (22.108) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (6) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (2.80).

5. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الانفعالي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (14.489) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (6) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (2.90).

جدول (10)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي على مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل (2 way ANOVA) تبعاً لمتغيري(الجنس، الكلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.198	1	5.198	27.921	0.00
الكلية	5.406	1	5.406	29.038	0.00
الخطأ	268.088	1440	0.186		
الكلي	279.315	1442			

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (27.921) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (2.74).

2. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (29.038) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (2.77).

السؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟ تعزى للجنس والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري للجنس والكلية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك

تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

		ذكور			اناث			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	علمي	30.40	5.851	214	33.62	6.085	335	32.37	6.193	549
اجتماعي	انساني	30.90	6.142	399	31.13	6.345	495	31.03	6.252	894
	المجموع	30.72	6.042	613	32.13	6.357	830	31.54	6.262	1443
	علمي	33.53	7.931	214	35.94	9.072	335	35.00	8.717	549
ديني	انساني	31.79	7.605	399	34.25	7.778	495	33.15	7.794	894
	المجموع	32.40	7.758	613	34.93	8.360	830	33.86	8.204	1443
سياسي	علمي	27.97	7.081	214	26.33	7.465	335	26.97	7.355	549
	انساني	28.50	7.205	399	27.13	7.138	495	27.74	7.196	894

المجال	الكلية	ذكور المتوسط الحسابي	ذكور الانحراف المعياري	ذكور العدد	اناث المتوسط الحسابي	اناث الانحراف المعياري	اناث العدد	المجموع المتوسط الحسابي	المجموع الانحراف المعياري	المجموع العدد
	المجموع	28.31	7.161	613	26.80	7.278	830	27.45	7.264	1443
	علمي	29.64	7.316	214	29.45	8.141	335	29.52	7.823	549
جمالي	انساني	30.07	8.202	399	31.62	7.723	495	30.93	7.973	894
	المجموع	29.92	7.901	613	30.75	7.961	830	30.39	7.943	1443
	علمي	28.77	5.818	214	25.95	6.648	335	27.05	6.480	549
اقتصادي	انساني	28.31	6.028	399	27.07	6.579	495	27.63	6.366	894
	المجموع	28.47	5.955	613	26.62	6.626	830	27.41	6.413	1443
	علمي	29.71	5.942	214	28.66	6.432	335	29.07	6.261	549
معرفي	انساني	30.43	6.488	399	28.80	7.359	495	29.53	7.026	894
	المجموع	30.18	6.307	613	28.75	6.996	830	29.35	6.747	1443

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والكلية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 way MNOVA) على المجالات مقياس المنظومة القيمية تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية) جدول (13) يبن ذلك

جدول (12)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 Way MANOVA) على المجالات مقياس المنظومة القيمية تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	اجتماعي	632.765	1	632.765	16.479	0.00
هوتلنج=.063	ديني	2096.924	1	2096.924	32.196	0.00
ح=.000	سياسي	760.596	1	760.596	14.578	0.00
	جمالي	290.061	1	290.061	4.64	0.03
	اقتصادي	1170.897	1	1170.897	29.06	0.00
	معرفي	698.566	1	698.566	15.508	0.00
الكلية	اجتماعي	542.242	1	542.242	14.121	0.00
هوتلنج=.030	ديني	992.153	1	992.153	15.233	0.00
ح=.000	سياسي	159.615	1	159.615	3.059	0.08
	جمالي	719.794	1	719.794	11.514	0.00
	اقتصادي	76.21	1	76.21	1.891	0.17
	معرفي	48.728	1	48.728	1.082	0.30

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخطأ	اجتماعي	55295.053	1440	38.399		
	ديني	93788.08	1440	65.131		
	سياسي	75130.629	1440	52.174		
	جمالي	90022.323	1440	62.516		
	اقتصادي	58021.993	1440	40.293		
	معرفي	64867.605	1440	45.047		
الكلي	اجتماعي	56538.912	1442			
	ديني	97047.306	1442			
	سياسي	76092.48	1442			
	جمالي	90984.421	1442			
	اقتصادي	59306.213	1442			
	معرفي	65637.751	1442			

يتبين من الجدول (12) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (16.479) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (32.13).

2. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الديني تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (32.196) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (34.93).

3. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال السياسي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (14.578) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (28.31).

4. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الجمالي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (4.64) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (30.75).

5. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الاقتصادي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (29.06) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (28.47).

6. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال المعرفي تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (15.508) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (30.18).

7. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الاجتماعي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (14.121) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (32.37).

8. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الديني تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (15.233) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (35.00).

9. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الجمالي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (11.514) وهي قيمة دالة إحصائياً, وبالرجوع إلى الجدول (8) يتبين أن الفروق كانت لصالح الكليات الإنسانية بمتوسط حسابي (30.93).

10. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجالات(السياسي، الاقتصادي، المعرفي) تبعاً لمتغير الكلية، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء ما طرحته من أسئلة هدفت التعرف إلى التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يلي مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال بالأول: ما مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك؟**

أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك كان متوسطًا حيث أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تراوحت بين (2.49–2.82) جاء في المرتبة الأولى المجال الانفعالي، وتلاه المجال التأملي، بينما كانت أقل المتوسطات الحسابية للمجال المعرفي يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية يكونوا في مرحلة عمرية مبكرة وهي نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد مما يجعلهم غير قادرين على ضبط انفعالاتهم الذاتية والتي تؤثر سلباً على سلوكياتهم خلال تفاعلهم مع الآخرين. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية يمرون بصعوبات ومشكلات يومية كثيرة؛ مما يجعلهم أقل قدرة على التفكير المستند إلى الحكمة لحل مثل هذه المشكلات وتحقيق النجاح في الحياة؛ حيث ينبغي على الطالب أن يوظف حكمته لاتخاذ القرارات الصحيحة المتعلقة بحياته، كما تعزو هذه النتيجة في أن التفكير المستند إلى الحكمة يمكّن الفرد من استخدام كل من معرفته وقدراته العقلية على الإبداع في سبيل تحقيق الأهداف بهدف تحقيق التوازن

بين منفعة الفرد الشخصية ومنفعة الآخرين؛ حيث أنها تمكّن الفرد من تبني قيم أخلاقية على المدى القصير والمدى الطويل. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية قادر على اكتساب الحكمة من خلال الانخراط النشط في عمليات اتخاذ القرارات المختلفة على سبيل المثال القرارات المتعلقة بتحقيق أهدافه الدراسية؛ كتسجيل المواد أو سحبها أو تغيير التخصص العلمي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيمونت (Beamont, 2011) التي أشارت نتائجها إلى أن نمط الهوية الملتزمة كان مرتبطاً مع ارتفاع مستوى الحكمة. أشارت النتائج إلى أن نمط الهوية التي تقوم بمعالجة المعلومات كانت هي الأكثر قدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة.

كما أن الطلبة في هذه المرحلة من حياتهم يكون قد بدأوا بتشكيل معرفتهم الذاتية، مما يجعلهم أكثر حاجة إلى التفكير المستند إلى الحكمة ليكونوا أكثر وعياً حول نقاط ضعفهم وقوتهم، وتحديد قيمهم واهتماماتهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يفتقدون إلى المهارات المعرفية التي تمكّنهم من رفع مستوى وعيهم حول نقاط ضعفهم وقوتهم وبالتالي تسيطر انفعالاتهم الذاتية عليهم مما تشكل عائقاً في حل مشكلاتهم اليومية مما يجعلهم غير قادرين على إدارة الضغوطات والانفعالات سواء كانت داخلية أو خارجية المصدر .

أما بالنسبة للمجال التأملي والذي احتل المرتبة الثانية فترى الباحثة إلى أنّ طبيعة التدريس الجامعي والذي يمتاز بالابتعاد عن العمليات الروتينية تسمح للطالب بأن يمضي وقتاً كافياً للتفكير، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يحثون الطلبة على التأمل من خلال توجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلبة، وفي هذه الحالة يواجه الطالب عملاً عقلياً غير عادي، والتحدي الذي يواجهه الطالب هنا هو كيفية استخدام خبرات التعلم السابقة لديه ليكون أكثر قدرة على تكوين بنية معرفية سليمة والتعلم من خبراته الجديدة في بيئة التعلم الجامعي.

وتعزو الباحثة حصول المجال المعرفي على المرتبة الثالثة والأخيرة إلى أن هذا النوع من التفكير يرتبط بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسنها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة للطالب، وترى الباحثة أن الطلبة في هذه المرحلة يمتلكون المعرفة والمعارف والمعلومات بدرجة جيدة ولكن لا يستطيع الطلبة في هذه المرحلة الاستفادة من هذه المعارف وتوجيهها إيجابياً للتعامل مع الضغوطات الأكاديمية والنفسية المفروضة عليهم مما يجعلهم غير قادرين على تحديد نوعية وطبيعة الناتج المعرفي وأصالته.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك ؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك كان متوسطًا، حيث جاء المجال الديني في المرتبة الأولى، وتلاه في المرتبة الثانية المجال الاجتماعي، وجاء المجال الجمالي في المرتبة الثالثة، بينما جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة على الرغم من أن الفروقات بين المجالات السابقة كانت طفيفة مما يؤكد أن هناك تشابه في منظومة القيم على اختلاف مجالاتها لدى طلبة الجامعة. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة اليرموك يأتون من خلفيات أسرية متشابهة وبالتالي لا توجد فروق واضحة في تنشئتهم الاجتماعية وهذا يؤثر على تبنيهم لمنظومة قيمية متشابهة.

وترى الباحثة أن الإطار العام للمجتمع الذي يوصف بأنه محافظ له دور فعال في جعل الطلبة متمسكين بمنظومة القيمية؛ إذ أن الوقوف بشكل جدي من قبل الطالب حول الإشكالات المرتبطة المنظومة القيم تجعل من الطالب شخص غير مرغوب فيه بين زملائه؛ مما من شأنه أن يشكل حافزاً لدى الطلبة يدفعهم للتمسك بهذه المنظومة سواء تلائمهم من حيث التفكير أم لم تلائمهم. وترى الباحثة

أن طلبة الجامعة ليس لديهم النضج القيمي المطلوب الذي يمكّن الطلبة من ترتيب أولوياتهم في القيم واختيار القيم المناسبة لمرحلتهم العمرية والأكاديمية متجاهلين حقيقة أنهم يمثلون صفوة الشباب الأردني وكونهم قدوات المستقبل للجيل الصاعد وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن هناك بعض القيم الدخيلة على مجتمعات الطلبة الجامعيين والمكتسبة من خلال تفاعلهم مع أقرانهم مما يجبرهم على تبني بعض القيم الغريبة عنهم والتي يجدون صعوبة في فهم مؤثراتها عليهم وعلى مجتمعهم على المدى البعيد.

وتعزو الباحثة أن السبب الرئيس في حصول القيم الدينية على المرتبة الأولى يعود إلى طبيعة هذه القيم التي تتصف بالثبات العام على عكس المجالات الأخرى ولكنها لم تظهر على سلوك الطلبة بسبب أن المجال الانفعالي للحكمة قد طغى على المجالات الأخرى مما منع الطلبة بالتحلي بمثل هذه القيم.

كما تعزو الباحثة سبب حصول المجال الاجتماعي على المرتبة الثانية أن القيم الاجتماعية تتكون من أهم الخصائص أو الصفات المرغوب فيها من المجتمع وهي أداة اجتماعية للحفاظ على النظام الاجتماعي في المجتمع وترى الباحثة أن الطلبة الجامعيين يتحلون بمثل هذه القيم داخل نطاق الأسرة والجانب النظري من حياتهم فقط بمعنى أنهم يتخلون عن التمسك بها في حياتهم الجامعية.

أما بالنسبة للمجالات (الجمالي، المعرفي، السياسي، الاقتصادي) فتعزو الباحثة حصولها على الرتب الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة على التوالي إلى الاختلاف بين الطلبة في الحكم على القيم الجمالية والمعرفية والسياسية والاقتصادية بشكل عام؛ إذ أنها تخضع للاختلاف في الأذواق الجمالية والمفاهيم المعرفية والسياسية والاقتصادية بين الطلبة انفسهم، واختلفت مقاييس هذه القيم ومعاييرها تبعاً لطبيعة الطالب وميوله ومعتقداته.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى التفكير المستند الى الحكمة وبين مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذه السؤال أن هناك علاقة طردية ودالة إحصائيًا بين مجالات مقياس الحكمة ومقياس الحكمة ككل ومجالات المنظومة القيمية (اجتماعي، ديني)، كما أظهرت النتائج علاقة عكسية ودالة إحصائيًا بين مقياس الحكمة ككل ومجالات المنظومة القيمية (اقتصادي، معرفي، سياسي، جمالي)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء ومجموعة من المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد؛ حيث يرتبط الذكاء بقدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، كما تفسر هذه النتيجة في أن زيادة التفكير المستند الى الحكمة تجعله أكثر قدرة على فهم وإدارة انفعالاته والاهتمام بانفعالات الآخرين مما يجعله أكثر قدرة على التفكير الحكيم أثناء تفاعله مع الآخرين والنشاطات التي يمارسها في اكتساب السلوكيات بشكل عام والقيم بشكل خاص، اتفقت هذه النتيجة مع الزبون (2012) التي أظهرت نتائجها علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية وبين المنظومة القيمية الممارسة في جميع مجالات الدراسة.

وترى الباحثة أن العوامل العقلية المرتبطة بالحكمة ضرورية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة الاجتماعية، وأن هذه العوامل تسهم مع قدرات الطالب على تفاعله مع مجتمعه في تحديد سلوكه وقيمه، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ويبستر (Webster, 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الحكمة وبين بعض القيم السلبية مثل النرجسية وحب الذات، ودراسة ريا (Rhea, 2011) أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين زيادة مستوى التدين وبين التفكير الحكيم، ودراسة قام لي (Le, 2008) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيم التي يحملها المسن

وبين خبرات الحياة. أشارت النتائج بأن الخبرات الحياتية الإيجابية كانت مرتبطة بشكل دال إحصائياً مع القيم الروحية والوجودية، ودراسة أكنجين، تونسل، سيرين وساراجين (Akengin, Tuncel, Sirin, Sargin, 2009) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطالب وبين زيادة مستوى الحكمة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التفكير المستند إلى الحكمة لدى طلاب جامعة اليرموك تبعاً لمتغيري الجنس والكلية؟**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في القدرات المرتبطة في المعرفة والفهم والطلاقة في التعبير والطلاقة في فهم معاني الكلمات. وأن هذا التفوق يظهر في سن مبكرة وفي أعمار صغيرة أكثر من الذكور وهن يحافظن على الاستمرارية في التفوق في هذه المهارات إلى ما بعد المراهقة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر انسجاماً مع الأفكار النابعة من الحكمة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة يالاكي (Yalaki, 2010) التي أظهرت أن القيم الاجتماعية والدينية كانت هي القيم السائدة لدى معلمي العلوم وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، ودراسة ديرلي وأيباي (Dereli, Aypay, 2012) أشارت نتائجها إلى أن هناك فروق تعزى إلى الجنس، ، ودراسة أكنجين، تونسل، سيرين وساراجين (Akengin, Tuncel, Sirin,

Sargin, 2009) أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب في الجامعتين في بعض القيم مثل قيم المكانة الاجتماعية وقيم الخلاص تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير المستند إلى الحكمة ككل تبعاً لمتغير الكلية، لصالح الكليات العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التدريس في الكليات العلمية والتي تحث الطلبة على طريقة التفكير المستند على قوة البرهان والحجة حتى يكون مقبولا ويتماشى مع منهج البحث العلمي والتفسير العقلي الصحيح للظواهر والمشكلات المختلفة وجميع الحقائق التي دعا إليها البرهان إشارة إلى وجوب اتباع هذا المسلك في البحث عن حقائق الكون والطبيعة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى المنظومة القيمية لدى طلاب جامعة اليرموك؟ تعزى للجنس والكلية؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجالات(الاجتماعي، الديني، الجمالي) تبعاً لمتغير الجنس، كانت لصالح الإناث، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عملية التنشئة الاجتماعية للإناث التي تجعل لدى الانثى صورة ذهنية تفيد بأن إلتزامها بالقيم الاجتماعية والدينية والجمالية أمر ضروري؛ مما يجعلها تركز على الالتزام بهذه القيم إلى أقصى حد ممكن لتحسين صورتها المجتمعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن الإناث أكثر استجابة للضغوط الأسرية التي قد يمارسها الوالدان مع أبنائهم للالتزام بالقيم المجتمعية، واختلفت هذه النتيجة مع

دراسة قام ريا (Rhea, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الحكيم تعزى إلى درجة التدين ولصالح الطلاب الأكثر تديناً.

وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجالات(السياسي، الاقتصادي، المعرفي) تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ الذكور أكثر اهتماما بالموضوعات السياسية والاقتصادية والمعرفية؛ مما يساهم في معرفتهم والالتزام بالقيم المتعلقة بهذه الموضوعات أكثر من الإناث وخصوصاً في المجتمعات العربية.

وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجالات(الاجتماعي، الديني) تبعاً لمتغير الكلية، لصالح الكليات العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة في الكليات العلمية يشعرون بالقلق الناتج عن سعيهم للحصول على علامات عليا مما يدعوهم إلى تبني القيم الاجتماعية والدينية كاستراتيجيات تعويض لهذه الانفعالات السلبية التي تؤثر على اتزانهم الانفعالي وكما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حقيقة أنّ معظم طلبة الكليات العلمية يأتون من أسرٍ محافظة تؤكد على القيم الاجتماعية والدينية مما يعني أنهم يتبنون هذه القيم.

ووجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن المجال الجمالي تبعاً لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (F) (11.514) وهي قيمة دالة إحصائياً, أنّ الفروق كانت لصالح الكليات الإنسانية وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المواد المطروحة في هذه الكليات وكثير من المعارف والمعلومات التي يدرسها الطلبة تشجعهم على التعلم والالتزام بهذه القيم مما يساعد الطلبة على تعلمها واستخدامها أثناء ممارسته لسلوكاته في البيئة الجامعية؛ الأمر الذي يجعل الطالب يتأثر تلقائياً بهذه القيم واسترجاعها وأخذها كسلوك .

التوصيات

بناء على ما سبق توصى الدراسة بما يلي:

1- العمل على تعزيز منظومة القيم الدينية والاجتماعية كمساقات إجبارية واختيارية للجامعة.

2- تضمين المناهج الدراسية برامج تربوية عملية تسهم في تحسين وتنمية التفكير لدى الطلبة ورفع مستوى التفكير المستند للحكمة لديهم.

3- دعوة القائمين على تطوير برامج التعليم الجامعي في جامعة اليرموك تضمين الكتب المقررة المستخدمة في تدريس الطلبة المزيد من النشاطات التي تنمي مهارات التفكير المستند إلى الحكمة لدى الطلبة.

4- العمل على تقديم برامج تربوية تثقيفية تعزّز القيم الإيجابية لدى طلبة جامعة اليرموك.

5- ضرورة أن يتم تنمية مفاهيم الحكمة والقيم الإيجابية في نفوس الطلبة من خلال تحفيز المحاضرين في الجامعات على أن يكون قدوة أمام الطلبة في التمثل بهذه القيم.

6- إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى مجتمعات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن الاثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (1979). *النهاية في غريب الحديث والأثر*، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي، بيروت: المكتبة العلمية.

ابن منظور (1970). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.

أبو جادو، صالح (2006). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. (ط6). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، سمير نعيم (1982). اتساق القيم الاجتماعية ملامحها وظروف تشكيلها وتغيرها في مصر. *مجلة العلوم الاجتماعية*، *2*(15).

الأسعدي، محمد عبدالله (1990). *الموجز في أصول الفقه*. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر.

الأعسر، صفاء (2001). *تربية الطفل والإصلاح الحضاري من الذكاء إلى الحكمة*. ورقة بحثية.

بركات، زياد (2006). *التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة القدس المفتوحة طولكرم، فلسطين.

بكر، عبدالجواد (1983). *فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجراح، عبدالناصر؛ البشارة، موفق والشريدة، محمد (2012). *القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن*. دراسة تحت النشر.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي (1984). *التعريفات*. تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي.

الجلاد، ماجد (2007). *تعلم القيم وتعليمها*. ط2، ، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحمايدة، علا (2006). *المنظومة القيمية لكل من المدير الفعال والمدير غير الفعال في المدارس الثانوية الأردنية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، الاردن: الجامعة الأردنية.

الخشاب، مصطفى (1966). *علم الاجتماع ومدارسه*. الكتاب الثالث، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.

دائرة الإحصاءات العامة (2011). تم استرجاعه بتاريخ 2014/10/14م من www.dos.gov.jo.

الدبوس، جواهر محمد (2003). *القاموس التربوي*. جامعة الكويت، الكويت: مجلس النشر العلمي.

دراغمة، غادة (2013). *العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك*. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر (1995). *مختار الصحاح*، تحقيق: محمود خاطر، بيروت: مكتبة لبنان–ناشرون.

الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1922). *مختار الصحاح*. القاهرة: المطبعة الأمريكية.

رضا، أنور (2005). الحكمة أهميتها. *مجلة التربية*، جامعة ايجة، أزمير تركيا.

زاهر، ضياء (1984). *القيم في العملية التربوية*. مؤسسة الخليج العربي.

زايد، خالد (2014). *الهوية النفسية وعلاقتها بكل من الحكمة والتعصب لدى الطلبة الجامعيين*. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزبون، أحمد (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، *5*(3): 243-269.

زقوت، حنان (2000). *الاتجاه نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة في ضوء بعض القيم السائدة "دراسة عاملية"*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

زيدان، عبدالكريم (1987). *الوجيز في أصول الفقه*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله (2000)، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق ، بيروت: مؤسسة الرسالة.

سلطان، محمد (1981). *قيم تربوية في الإسلام*. القاهرة: دار الجامعة للنشر.

سلمان، خمائل مهدي (2003). *بناء مقياس القيم المفاضلة في شخصية المرأة العراقية*. رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الطويل، هاني (2006). *ابدال في ادارة النظم التربوية وقيادته*. عمان، الأردن: الجامعة الاردنية.

العامري، صالح؛ والغالبي، طاهر (2007). *الإدارة والأعمال*. عمان، الاردن: دار وائل للنشر.

عبدالله، عبدالرحمن وآخرون (1991). بناء مقياس للقيم الاجتماعية في الإسلام. مؤتة *للبحوث والدراسات*، *6*(3).

العجلوني، رضوان (2000). *منظومة القيم لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية*. رسالة مقدمة لنيل درجة دبلوم الدراسات المعمقة في العلوم التربوية، جامعة الروح القدس، بيروت، لبنان.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (1958). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، بيروت: دار المعرفة.

العميان، محمود سليمان (2002). *السلوك التنظيمي في منظمات* الأعمال. عمان، الاردن: دار وائل للطباعة والنشر.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، (د.ت). *القاموس المحيط*.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين (1964). *الجامع لأحكام القرآن*، تحقيق : أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية.

كشيك، منى؛ ومحمد، جمل (2010). *القيم التربوية في برامج الاطفال بالفضائيات العربية*. العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

ليلى ، وليام (2000). مقدمة *في علم الأخلاق*. ط2، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: منشأة المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Acat, M., & Aslan, M. (2012). A new value classification and values to be acquired by students related to this classification. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(2), 1472-1474.

Adamovova, L. (2013). Wise Religiosity: The Relationship Between Religiosity and Wisdom Moderated by Personality Traits. *Psychological Studies*, *55*(3), 181-194.

Akengin, H., Tuncel, G., Sirin, A. & Sargin, S. (2009). A Comparative Study on Value Ranking of the Turkish Teaching Department Students in Two Universities**.** *Colleges Student Journal*, *43*(4), 1191-1203.

Alavi, H. & Rahimipoor, T. (2010). Correlation of managers value systems and students' moral development in high schools and pre-university centers. *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(4), 423-442.

Alport, G., Vernon, P. & Lindzey, A. (1952). *A study of values, manual of directions*. Boston, Houghton, Mifflin Co.

Arlin, P. (1990). *Wisdom: The Art of Problem Finding*. New York: Cambridge University Press, 230-243.

Baltes, P. & Smith, J. (2008). The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(1), 56-64.

Baltes, P. & Standinger, U. (2000). A metaheuristi pragmatic to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence. *American Psychologist*, January, *99*(1), p: 122-136.

Bang, H. (2009). *The relationship of wisdom and EGO-odemtity for Koran and American adolescents*. Doctor of Philosophy Oklahoma Stae University.

Beamont, Sherry (2011). Identity Styles and Wisdom During Emerging Adulthood Relationships with Mindfulness and Savoring. *Identity, 11*(2), 155-180.

Beck, C. (1976). A Philosophical View of Values and Value Education. New York: Pavlist Press.

Benedkovicova, J. & Ardelt, M. (2008). The Three Dimensional Wisdom Scale in Cross-Cultural Context: A Comparison Between American and Slovak College Student. *Psychological Studies*, *50*(2), 179-190.

Bobrova, L. (2012). Manifestation of the System of Value Orientations of Students of Physical Education and Sports Study programs in Main Life Spheres. *Teacher Education*, *18*(1), 82-101.

Clarence, T. (2004) .Value Orientation : Study of black College Students. *College Student Journal*, *38*, 1 -8.

Cohen-Mansifield, J., Regier, N., Peyser, H. & Stanton, J. (2009). Wisdom of Generations: A Pilot Study of the Values Transmitted in Ethical Wills of Nursing Home Residents and Student Volunteers. *Gerontologist*, *49*(4), 525-535.

Craft, A. (2013). Childhood, possibility thinking and wise, humanizing educational futures. *International Journal of Educational Research*, *61*, 126-134.

Dereli, E. & Aypay, A. (2012). The Prediction of Empathetic Tendency and Charcteritic Trait of Collaboration on Humane Values in Secondary Education Students and the Examining to Those Characteristics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(2), 1262-1270.

Eriksen, K., Dahl, H., Karlsson, B. & Arman, M. (2014). Strengthening practical wisdom: Mental health workers' learning and development. *Nursing Ethics*, *2*(6), 707-719.

Frank Cavico, D., Campbell, W., Pellet, P. & Mujtaba, B. (2010). Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of Taxes in Kosovo. International Business & Economics Research Journal, *9*(2), 11-28.

Giacomino, D., Li, X. & Akers, M. (2013). An Examination of Personal Values and Value Systems of Chinese and U.S. Business Students. *American Journal of Business Education*, *6*(1), p: 119-130.

Gilbert, R. & Hoepper, B. (1996). The Place of Values. *Studying Society and Environment: A handbook for Teachers*. Melbourne: Macmillian, 59-79.

Graves, C. (2005). *The Never Ending Quest*. Santa Barbra, CA: Eclet Publishing.

Green, J. & Brown, S. (2009). The Wisdom Development Scale: Further Validity Investigations. *International Journal of Aging and Human Development*, *68*, 320-289.

Grossmann, I., Na, J., Varmum, M., Shinobu, K. & Nisbett, R. (2013). A route of weil-being: intelligence versus wise reasoning. *Journal of Experimental Psychology General*, *142*(3), 944-953.

Halstead, J. & Taylor, M. (1996). *Values in Education and Education in Values***.** London: Falmer Press.

Hill, B. (2004). Values Education in Schools: Issues and Challenges. *Primary and Middle Years Educator*, *2*(2), 20-28.

Hosseinzadeh, D. & Karimi, F. (2012). The relation between value system and moral growth with finding identification in high school students. *Archives of Applied Science Research*, *4*(1), 714-734.

Igesias, L., Elena, M., Vallejo, B. & Becerro, R. (2011). Personal and Interpersonal Value System, Self-Perception and identity of Spanish Nurses: A Cross-Sectional Study. *Journal of Beliefs & Values*, *32*(3), 281-294.

Jopp, D. & Smith, J. (2006). Resources and Life-Management Strategies as Determinants of Successful Aging: on the Protective Effect of Selection, Optimization, and Compensation. *Psychology and Aging*, *21*(2), 253-265.

Konstantinos, M. & Athina, G. (2009). *Social Values and Children's Literature: A Research into the Literature Textbooks of Greek Primary School*. National and Kapodistrian University of Athens, Greece, University of Western Macedonia, Greece.

Kramer, D. (2000). Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 83-101.

Kulsum, U. (2012). Influence of home environment on the inculcation of moral values among secondary school students. *Paripex- Indian Journal of Research*, *1*(11), 40-42.

Labouvie-Vief, G. (2000). *Affect Complexity and Views of the Transcendent***.** London: Routledge, 103-119.

Lakoff, G. (2002). *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think.* (2nd ed) Chicago: University of Chicago Press.

Le, T. & Doukas, K. (2013). Making Meaning of Turning Point in Life Review. Values, Wisdom, and Life Satisfaction. *Journal of Religion, spirituality & Aging***,** *25*(4), 358-375.

Le, T. (2008). Cultural Values, Life Experiences, and Wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, *66*(4), 259-281.

Le, T. (2011). Life satisfaction, openness value, self-transcendence, and wisdom. *Journal Happiness studies*, *12*, 171-182.

Mcewen, C. & Trede, F. (2014). The value of workplace learning in the firs year for university students form under-represented groups. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *15*(1), 55-67.

Moraitou, D. & Efklides, A. (2012). The wise thinking and acting questionnaire: the cognitive facet of wisdom and its relation with memory, affect, and hope. *Journal Happiness Studies*, *13*, 849-873.

Moraitou, D. & Efklides, A. (2012). The Wise Thinking and Acting Questionnaire: The Cognitive Facet of Wisdom and Its Relation with Memory, Affect, and Hope. *Journal of Happiness Studies*, *12*,849-876.

New Zealand Teachers' Council & Ministry of Education (2008). Teachers Status project: Statge 1 research Retrieved 1/2/2014 from http://www.minedu.govt.nz/educationsectors

Okwliagwe, O. & Muboryin, M. (2011). The role of bibliotherapy in value system formation by undergraduates in the university Ibadan, Nigeria. *Online Submission*, *2*, 240-250.

Rhea, R. (2011). Exploring Spiritual Formation in the Christian Academy: The Dialects of Church, Culture, and Larger Integrative Task. *Journal of Psychology & Theology*, *39*(1), 3-15.

Rokerch, M. (1980). *Some unresolved issues in theories of beliefs, Attitudes, and Values*. Nebrasca, University of Nebrasca Press.

Sakdalan, J. & Gupta, R. (2014). Wise mind-risky mind: areconceptualisation of dialectical behavior therapy concepts and its application to sexual offender treatment. *Journal of Sexual Aggression*, *20*(1), 110-120.

Smith, M. (1996). *Social psychology and human values*. Chicago, Aldine press.

Smolicz, J., Hundson, D. & Secombe, M. (2001). Some aspects of moral values among university students in three societies: Poland, Australia and the Philippines. *International Education Journal*, *2*(4), 203-209.

Sternberg, R. (1990). *Understanding Wisdom*. Cambridge: Cambridge University press, 3-24.

Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational setting. *Educational Psychologist*, *36*(4), 227-245.

Takahashi, M. & Overton, W. (2002). Wisdom: A Culturally Inclusive Developmental Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(3), 269-277.

Tang, T. & chen, Y. (2008). Intelligence Vs. wisdom: The love of money, Machiavellianism, and unethical behavior across college major and gender. *Journal of Business Ethics*, *82*, 1-26.

Webester, J. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, *65*(2), 13-21.

Webster, Jeffrey (2010). Wisdom and Positive Psychosocial Values in Young Adulthood. *Journal Adult Development*, *17*, 70-80.

Webster, Jefrey (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, *10*(1), 13-25.

Yalaki, Yalcn (2010). Value systems: a better to understand science teachers' beliefs and practices? *Journal of Education*, *39*, 359-370.

Yalaki, Yalcn (2010). Value Systems: A Better Way To Understand Science Teachers Beliefs and Practices. H.U. *Journal of Education*, *39*, 395-370.

الملاحق

ملحق (أ)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ. د. شفيق علاونة	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
2	د. رشيد الجراح	اللغة الإنجليزية	جامعة اليرموك
3	أ.د. محمد الصوالحه	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
4	أ.د.شاديه التل	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
5	د. نصر العلي	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
7	د. فراس الحموري	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
8	د. أمال الزعبي	قياس وتقويم	جامعة اليرموك
9	د. فواز أيوب المومني	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
10	د. عبدالكريم جرادات	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
11	د.فيصل الربيع	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك

ملحق (ب)

التفكير المستند إلى الحكمة بصورته النهائية

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس والإرشاد التربوي

أخي الطالب **أختي الطالبة**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تجري الباحثة دراسة بعنوان: "**التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك**" استيفاء لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والتدريس من جامعة اليرموك، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة بترجمة استبانة مكونة من (34) فقرة تم تقسيمها إلى جزأين الأول: ويتعلق بالمعلومات الشخصية لأفراد الدراسة. والثاني يتعلق بفقرات تقيس الحكمة والقيم لدى المستجيب، يرجى قراءة فقرات الاستبانة بعناية واختيار ما تراه مناسباً. علماً بأن المعلومات ستسخدم لأغراض البحث العلمي. شاكراً لك حسن تعاونك.

الباحثة

جمالات محمد غرايبة

أخي الطالب/ أختي الطالبة

أرجو التفضل بقراءة المقاييس التي بين يديك بعناية، والإجابة بما تراه مناسباً بوضع علامة (√) أمام الفقرة في العمود المناسب. علماً بأن المعلومات التي تقدمها ستكون سرية، ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

(موافق بشدة) تعني أن العبارة تنطبق عليك دائماً.

(موافق) تعني أنها تنطبق عليك في أغلب الأحيان.

(موافق بدرجة ضعيفة) تعني أن العبارة تنطبق عليك بشكل ضعيف.

(غير موافق) تعني أن العبارة لا تنطبق عليك في أغلب الأحيان.

(غير موافق بشدة) تعني أن العبارة لا تنطبق عليك أبداً.

والآن أرجو وضع علامة (√) داخل المربع حيث بياناتك الشخصية، بدقة وأمانة، خدمة البحث العلمي:

الجنس: ذكر □ أنثى □

العمر: عام

الكليات: العلوم □ الآداب □ الاقتصاد والعلوم الإدارية □ الحجاوي للهندسة التكنولوجية □

□ الشريعة والدراسات الإسلامية □ التربية □ التربية الرياضية □ القانون

□ الفنون الجميلة □ تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب □ الآثار والانثربولوجيا

□ الإعلام □ السياحة والفنادق

المستوى الدراسي:

□ السنة الأولى □ السنة الثانية □ السنة الثالثة □ رابعة...

مقياس التفكير المستند إلى الحكمة

الرقم	الفقرة	1 موافق بشدة	2 موافق	3 موافق بدرجة ضعيفة	4 غير موافق	5 غير موافق بشدة
	المجال الأول: المعرفي					
.1	مـن المستحـسن ان لا تعـرف كثيـراً عـن الاشياء التي لا يمكن تغييرها					
.2	إن الطريقـة الوحيـدة لمعرفـة مـا يحـدث فـي عالمنـا المعقد الـذي نعيش فيـه هـي اللجـوء إلـى القـادة أو الخبـراء الـذين يمكـن الوثـوق بهم.					
.3	هنـاك طريقـة واحـدة صـحيحة للقيـام بـأي شيء.					
.4	إما أن يعرف المرء الإجابة الصحيحة عن سؤال ما أو لا يعرفه.					
.5	يمكن تـصنيف غالبيـة الأفراد إلـى أمنـاء أو خائنين.					
.6	البشر إما أن يكونوا جيدين أو سيئين.					
.7	لا تجذبني المشكلة التي أعتقد بأن لا حلّ لها.					

الرقم	الفقرة	1 موافق بشدة	2 موافق	3 موافق بدرجة ضعيفة	4 غير موافق	5 غير موافق بشدة
.8	أحاول توقع المواقف التي تتطلب مني التفكير بعمق في مسألة ما وأتجنبها.					
.9	أفضل ترك الأشياء تحدث كما هي على أن أحاول أن أفهم سبب حدوثها بتلك الطريقة.					
.10	أتردد في اتخاذ القرارات المهمة بعد أن أفكر فيها.					
.11	غالباً لا أفهم سلوكيات الناس.					
	المجال الثاني: التأملي					
.12	غالباً ما تسير أموري على غير ما يرام دون أن أكون سبب فيها.					
.13	سوف أشعر بسعادة أكبر لو تغيرت ظروفي الحالية.					
.14	أحاول أن أتفهم وجهات نظر الجميع في أي خلاف قبل أن أتخذ قراراً.					
.15	قبل أن أنتقد أي شخص أحاول أن أتخيل كيف سيكون شعوري لو كنت مكانه.					

الرقم	الفقرة	1 موافق بشدة	2 موافق	3 موافق بدرجة ضعيفة	4 غير موافق	5 غير موافق بشدة
.16	أجد من الصعب علي أحياناً أن أرى الأشياء من وجهة نظر الآخرين.					
.17	عندما تربكني مشكلة، فإن أول الأمور التي أقوم بها هي مسح الموقف والأخذ بالاعتبار جميع المعلومات ذات العلاقة بالموقف.					
.18	أكون مشحوناً أحياناً بالانفعالات بحيث لا أستطيع فهم طرق كثيرة للتعامل مع المشكلة التي أواجهها.					
.19	حينما انظر الى الوراء لرؤية على ما حدث لي، أشعر بالامتعاض.					
.20	حينما أنظر إلى الوراء على ما حدث لي، فإنني أشعر بأنني خدعت.					
.21	إما أن أشعر بالغضب الشديد أو الاكتئاب حين تسير الأمور على غير ما يرام.					
المجال الثالث: الانفعالي						
.22	أنزعج من الأشخاص غير السعداء الذين يشعرون بالأسى على أنفسهم.					
.23	يبالغ الناس في مشاعرهم وحساسيتهم تجاه الحيوانات.					

الرقم	الفقرة	1 موافق بشدة	2 موافق	3 موافق بدرجة ضعيفة	4 غير موافق	5 غير موافق بشدة
.24	هناك بعض الأشخاص الذين أعرفهم ولا أحبهم أبداً.					
.25	يمكنني أن أرتاح مع مختلف أنواع الأشخاص.					
.26	ليست مشكلتي أن يكون الآخرون في ورطة ويحتاجون إلى مساعدة.					
.27	أحياناً لا أشعر بالأسى على الآخرين حين يواجهون المشكلات.					
.28	أحياناً أشعر بالتعاطف الحقيقي تجاه جميع الناس.					
.29	لا اواسي الآخرين حين يحتاجون لذلك					
.30	لا أحب أن أتورط في الأستماع ألى مشكلات الآخرين.					
.31	ثمة أفراد أكرههم إلى الحد الذي أشعر فيه بالسعادة حين يتم القبض عليهم ومعاقبتهم على أفعال ارتكبوها.					
.32	في بعض الأحيان، عندما يتحدث الناس إلي، أتمنى لو أنهم يغادرون المكان الذي أكون فيه.					
.33	أغضب سريعاً من الناس الذين يتجادلون معي.					
.34	عندما أرى أشخاصاً محتاجين الى المساعدة، فإنني أحاول أن أساعدهم بطريقة أو بأخرى.					

ملحق (ج)

مقياس مصفوفة القيم

أخي الطالب / أختي الطالبة:

أرجو الإجابة على جميع الأسئلة التالية في الجزء الأول والثاني وذلك لأغراض إجراء دراسة ميدانية حول مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، علماً بأن المعلومات التي تقدمونها ستعامل بسرية تامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم.

الباحثة

جمالات الغرايبة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: عام

الكليات: العلوم ☐ الآداب ☐ الاقتصاد والعلوم الإدارية ☐ الحجاوي للهندسة التكنولوجية ☐

☐ الشريعة والدراسات الإسلامية ☐ التربية ☐ التربية الرياضية ☐ القانون

☐ الفنون الجميلة ☐ تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب ☐ الآثار والانثربولوجيا

☐ الإعلام ☐ السياحة والفنادق

المستوى الدراسي:

☐ السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة رابعة...

أخي الطالب / أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تتناول بعض المواقف التي عادة ما يختلف الأفراد في المفاضلة بينها: والمطلوب منك أن تنظر في الإجابتين التابعتين لكل سؤال وتضع إشارة صح (√) بين القوسين أمام الإجابة المفضلة لديك واترك الإجابة الثانية فارغة.

أما إذا وجدت صعوبة في المفاضلة بين الإجابتين لأنك توافق عليهما معا فضع إجابتين () أمام الإجابة الأكثر تفضيلا وإشارة واحدة ( ) أمام الإجابة الأقل تفضيلا.

والآن أرجو وضع علامة (√) داخل المربع حيث بياناتك الشخصية، بدقة وأمانة، خدمة البحث العلمي:

1- إذا كلفت بالقيام بمهمة ما فإنني أختار:

أ- التطوع لترميم مدرسة البلد الذي أسكنه ( )

ب- الإشراف على الانتخابات البلدية أو البرلمانية ( )

2- أعتقد أن انتمائي الأساسي موجه نحو:

أ- الوطن ( )

ب- الدين **لا**( )

3- إذا أصبحت مسؤولا في منطقتي التي أسكن فيها فإنني سوف:

أ- أحارب الجهل والأمية ( )

ب- أحارب تعاطي المخدرات والكحول ( )

4- عندما أختار موضوعا لورقتي البحثية في المواد الإنسانية والاجتماعية فإني أهتم أكثر بـ:

أ- اختيار علمي أستطيع من خلاله تطور ثقافتي ومعرفتي ( )

ب- اختيار مشكلة معاصرة وتحليلها في ضوء الفكر الإسلامي (   )

5- إذا خيرت في تسجيل أحد المساقين الآتيين فأيهما تختار:

أ- مساق في التنمية والتطوير الاقتصادي (   )

ب- مساق في الفن العربي والإسلامي (   )

6- إذا سافرت للخارج من أجل الدراسة فإن ما يهمك أكثر أثناء وجودك في الخارج هو:

أ- الحصول على شهادة تضمن لك مستقبلا زاهرا (   )

ب- التعرف على عادات الشعوب وتقاليدها (   )

7- إذا كان لديك وقت فراغ فهل تفضل استغلاله في:

أ- زيارة بعض الأقرباء والأصدقاء (   )

ب- قراءة بعض الكتب الدينية (   )

8- من أبرز العوامل التي تساعد على تطوير المجتمع:

أ- التقدم العلمي والتكنولوجي (   )

ب- الابتعاد عن النزعات العنصرية والعشائرية (   )

9- عند حلول الأعياد هل تكون فرحا بسبب:

أ- الزينات والمشتريات الجديدة (   )

ب- إقامة الشعائر الدينية (   )

10-أختار أصدقائي الجدد في ضوء الآتي:

أ- الوضع الاقتصادي (   )

ب-معتقداتهم الدينية (   )

11- عند ذهابك إلى السوق لشراء أشياء مثل الملابس أو الأحذية فهل تحرص أكثر على شراء:

أ- الأشياء ذات المنظر الجميل (   )

ب-الأشياء ذات الصناعة المتينة والجيدة (   )

12-إذا كنت صاحب رأس مال كبير، فما هو المشروع الذي تسهم في بنائه ؟

أ- مسجدا (   )

ب-صندوقا لمساعدة الفقراء والأيتام (   )

13- إذا سرق أحد اللصوص نقودا من شخص ما فهل تحزن أكثر:

أ- لأن الرجل المسروق فقير ومحتاج (   )

ب- لأن وجود اللصوص يسيء إلى سمعة البلد (   )

14- إذا أتيحت لك الفرصة لزيارة مدينة البتراء فما هو النشاط الذي تمارسه ؟

أ- الاستماع إلى شرح الدليل السياحي عن تاريخ البتراء (   )

ب- التأمل في الفن المعماري وألوان الصخور (   )

15- هل تنصح من يريد الزواج بأن يختار شريك حياته:

أ- من أصل طيب ومتدين (   )

ب- من عائلة غنية ومقتدرة (   )

16- إذا شاركت في صياغة أهداف برنامج تعليمي فإن إحدى أولوياتك:

أ- تنمية التفكير وتحسين المقدرة على حل المشكلات (   )

ب- ترسيخ مبدأ الحوار والديمقراطية (   )

17- أيهما تفضل أكثر:

أ- الشخص المسؤول الذي يدير أعماله ويخدم الوطن ( )

ب- الشخص المتدين الممارس للعبادات ( )

18- بعد تخرجك من الجامعة وتقديمك طلب توظيف فإنك:

أ- تدفع مبلغا من المال لتكفل حصولك على الوظيفة ( )

ب- تحاول الحصول على دورات ومهارات جديدة تعزز طلبك ( )

19- الاختلاط في الجامعات:

أ- يضعف من إيمان الفرد ( )

ب-يحسن من العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ( )

20- عندما تشاهد متسولا في الشارع فهل تتضايق أكثر:

أ- لأن منظره غير مناسب ويعطي صورة سيئة عن البلد أمام الأجانب ( )

ب- لعدم قيام الجهات المسؤولة بعمل مشروعات اجتماعية تعالج الظاهرة ( )

21- عندما تقوم ببناء منزلك الخاص فإنك تهتم أكثر:

أ- بالمظهر الجمالي الخارجي للبيت ( )

ب- بناء غرفة ضيوف (ديوان) لاستقبال الضيوف ( )

22- عندما تدخل إلى دور العبادة فما الذي ينال إعجابك أكثر:

أ- منظر الزخارف والنقوش والتحف ( )

ب- خشوع الناس وأدائهم العبادة ( )

23- أعتقد أن الواعظ أو المرشد الديني يجب أن يركز أكثر في خطبة الجمعة على:

أ- العبادات (   )

ب- قضايا الساعة السياسية (   )

24- إذا شاهدت فيلما أو مسلسلا فهل تستمع إذا كان فيه:

أ- قصة تعالج مشكلة اجتماعية (   )

ب- قصة تحكي عن أعمال سياسية أو قائد كبير (   )

25- إذا ذهبت لزيارة إحدى الحدائق العامة فإنني أستمتع أكثر:

أ- بجمال الطبيعة والأشجار (   )

ب- التفاعل مع الآخرين (   )

26- هل ترى أن الشخص الفاعل للخير أكثر هو:

أ- من يعمل من أجل تطور البلد (   )

ب- من يعطف على الفقراء والمساكين (   )

27- من أهم حقوق الفرد على مجتمعه:

أ- أن يعبر عن رأيه بحرية تامة (   )

ب- أن يحصل على التعليم المناسب (   )

28- أي الأخبار تحب الاستماع إليها أكثر:

أ- أحبار الاجتماعات السياسية الهامة (   )

ب- أخبار التموين والتجارة والصناعة (   )

29- يجب على إدارة الجامعة أن تركز أكثر على:

أ- المظهر الجميل للجامعة ( )

ب- تطوير مكتبة علمية ( )

30- أي الأغنيات تفضل الاستماع إليها:

أ- أغنيات شعرية ذات لحن موسيقي رائع ( )

ب- أغنيات وطنية تحكي عن البطولة والانتصار ( )

31- إذا طلب منك أن تكتب خاطرة في مجلة، فماذا تفضل أن تكتب:

أ- خاطرة تدعو الطلبة إلى التزود بالعلم والمعرفة ( )

ب- خاطرة تدعو الطلبة إلى التحلي بالخلق الإسلامي ( )

32- إذا كنت تزور معرضا فأيهما تفضل أن تشاهد:

أ- آخر الاختراعات في الزينات والتحف والديكور ( )

ب- آخر الاختراعات الميكانيكية التي تساعد على الإنتاج الاقتصادي ( )

33- إذا صادفك حادث سير فما الإجراء الذي يتبادر إلى ذهنك أولا:

أ- إبلاغ أقرب مغفر شرطة ( )

ب- مساعدة ركاب الحافلة ( )

34- أيهما تفضل أكثر في يوم إجازتك الأسبوعية:

أ- الذهاب إلى حديقة فيها مناظر طبيعية جميلة ( )

ب- أداء المزيد من العبادات الدينية ( )

35- إذا رفع أحد الباعة سعر سلعة ما فكيف تتصرف معه:

أ- إبلاغه بأن رفع الأسعار يضر بمصالح المواطنين (   )

ب- تقنع البائع بأن أسعاره لا تتفق مع السعر الرسمي والمعقول (   )

36- أيهما يفيد المجتمع أكثر:

أ- إنشاء مركز لتعليم القرآن الكريم (   )

ب- إنشاء مركز للتدريب على استخدامات الحاسب (   )

37- ما هي نظرتك للحياة الجامعية:

أ- توفر لك فرصا للتعرف على الأصدقاء (   )

ب- تتيح لك مناقشة القضايا السياسية دون ضوابط (   )

38- أيهما تفضل أن تقرأ:

أ- مجلة تناقش المشكلات المالية والتجارية (   )

ب- مجلة تناقش واقع المجتمع ومشكلاته (   )

39- ما هي القضايا التي تشعر بأهميتها بالنسبة لك ؟

أ- الديمقراطية والحريات العامة (   )

ب- زيادة الدخل القومي (   )

40- ماذا تفضل أن تكون:

أ- من رجال الأعمال والتجارة الناجحين (   )

ب- من رجال السياسة المشهورين(   )

41- المستفيد الأكثر برأيك:

أ- من يعمل في مجال تعليم اللغات والآداب (   )

ب- من يعمل في المجال السياسي (   )

42- إذا طلب مني شخص المساعدة المادية فإنني:

أ- أعطيه ذلك بنية الأجر والثواب (   )

ب- أطلب منه أن يبحث عن عمل ينتفع منه (   )

43- إذا كان لديك نقودٌ زائدةٌ عن الحاجة فهل تفضل أن تتبرع بها:

أ- لجمعية علمية تجري أبحاثا علمية تفيد البلد (   )

ب- للبلدية لتحسين المظهر الجمالي لمدخل المدينة (   )

44- إذا قررت أن أفتح مصلحة تجارية فأهتم أكثر بما يلي:

أ- الربح المالي (   )

ب- الصدق والأمانة في التعامل (   )

45- هل يسرك أكثر أن تقوم:

أ- بنشر المعرفة الدينية وحث الناس على فعل الخير (   )

ب- بنشر المعرفة العامة ومحاربة الجهل (   )

46- أحب أن أصف نفسي للآخرين بأنني:

أ- إنسان مؤمن (   )

ب- إنسان وسيم (   )

47- أيهما تفضل أن تقرأ:

أ- كتابا يوضح طريقة حل مشكلات الناس (   )

ب- كتابا يوضح نشأة المجتمعات القديمة (   )

48- أيهما يسرك أن يهدى إليك:

أ- كتاب يتضمن معلومات سياسية (   )

ب- لوحة فنية جميلة (   )

49- عندما أشتري الجرائد اليومية فإنني أقضي وقتا أطول في قراءة:

أ- الأخبار المعرفية (   ).

ب- الأخبار الاقتصادية (   )

50- هل تستمتع بقراءة القصائد الشعرية:

أ- ذات الطابع السياسي والوطني (   )

ب- التي تتميز بالوزن والقافية (   )

51- إذا قرأت قصيدة لأحد الشعراء البارزين فإنك تفضل:

أ- المعاني والأفكار (   )

ب- اللحن والقافية (   )

52- إذا أردت أن تنفق بعض النقود في عمل الخير فهل تفضل إعطاءها:

أ- للفقراء والمساكين لتساعدهم في تحسين أحوالهم (   )

ب- لبناء مكتبة في مدرسة الحي الذي تعيش فيه (   )

53- إذا أتيح لك فرصة السفر إلى الخارج فهل تحب أن تزور:

أ- المنشآت الصناعية والإنتاجية (   )

ب- الأماكن الاثرية والتراثية (   )

54- من تراه أفضل في نظرك:

أ- من يسعى إلى كسب المزيد من المعرفة الدينية (   )

ب- من يسعى إلى مخالطة الناس وكسب المزيد من الأصدقاء (   )

55- إذا كان لك صديق أو قريب سوف يلتحق بالجامعة وطلب مشورتك فهل ستشير عليه أن يلتحق:

أ- بكلية الآداب ليصبح أخصائيا يساعد الناس في حل مشكلاتهم (   )

ب- كلية الاقتصاد ليتعلم أصول التجارة ويصبح تاجرا كبيرا (   )

56- إذا شاركت في ندوة جمهورها من فئة الشباب فما الموضوع الذي ستطرحه للنقاش:

أ- الأرض مقابل السلام (   )

ب- آثار الأردن الجميلة (   )

57- ما الدراسة التي ترى أنها تفيد البلد أكثر من وجهة نظرك ؟

أ- اللغات والعلوم الطبيعية (   )

ب- الاقتصاد وأعمال التجارة (   )

58- إذا خيرت في وظيفة حكومية فأيهما تختار:

أ- مستشار في وزارة الخارجية (   )

ب- واعظ أو مرشد ديني (   )

59- إذا وجدت العنوانين الآتيين في إحدى الصحف فأيهما تقرأ بعناية أكثر:

أ- تحسن عظيم في السوق التجارية (   )

ب- اكتشاف نظرية علمية جديدة (   )

60-إذا ساهمت في تصميم مناهج التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية فأيهما تفضل ؟

أ- التركيز على مبدأ الانتماء للوطن والدفاع عنه (   )

ب- التعريف بالموارد الاقتصادية للوطن (   )

الملحق (د)

كتب تسهيل مهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/١٨/٩٩
التاريخ: ٦/ رجب / ١٤٣٥
الموافق: ٦/ أيار/ ٢٠١٤

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة جمالات محمد عبدالله الغرايبة

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة **جمالات محمد عبدالله الغرايبة**، ورقمها الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٧٣)، بدراسة بعنوان **"التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي. ويستدعي ذلك معرفة أعداد طلبة البكالوريوس في كليات الجامعة، فضلا عن توزيع أداة الدراسة على عينة منهم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل / وارد
٥ أيار ٢٠١٤

هاتف: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ - ٢ - ٩٦٢ + اربد - الأردن
Tel: +962-2-721111 Fax: +962-2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Ghariabeh, Jamalat. Wisdom based thinking and its relationship with values system among Yarmouk University students. Master Thesis, 2014. Supervisor: Dr. Nasr Yousef Maqableh.

The aim of the study was to identify the relationship between wisdom based thinking and value systems among Yarmouk University students. The sample of the study consisted of (1443) students selected using convenient sampling procedures from the population of the study. For data collection, Wisdom based Thinking Scale was developed, while Al Otoume and Al Khasawneh (1999) Value Systems Scale was used. For data analysis, the appropriate statistical procedures were used.

Results of the study indicated that wisdom based thinking level among Yarmouk University students was moderate. Results revealed that value systems level among Yarmouk University students was moderate. Results indicated a positive correlation between cognitive dimensions of wisdom based thinking and social and religious values. Results indicated a positive correlation between reflective thinking dimensions of wisdom based thinking and social and religious values. Results also indicated a positive correlation between emotional dimension of wisdom based thinking and social and religious values. Results furthermore; indicated a positive correlation between cognitive dimensions of wisdom based thinking whole dimensions and social and religious values.

Based on these results, the study provided some recommendations and implications.

Key words: Wisdom based thinking, Values system, Yarmouk University students.